

LIVRO DE ATAS



COLÓQUIO

DESAFIOS CURRICULARES E PEDAGÓGICOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

4 e 5 de maio

Instituto de Educação

Universidade do Minho

<http://coloquiodesafioscurriculares2015.tk>

Conferências | Mesas Redondas | Comunicações e Simpósios | Lançamento de Livros

Apoios:

Departamento Estudos Integrados de Literacia, Didática e Supervisão

Departamento de Estudos Curriculares e Tecnologia Educativa

Centro de Investigação em Educação (CIEd)

CIEC-UM

Centro de Investigação em Estudos da Criança



Universidade do Minho | 2015
Instituto de Educação

Ficha Técnica

Título: **Atas do Congresso Desafios Curriculares e Pedagógicos
na Formação de Professores**

Organização:

Lia Raquel Oliveira
Maria Assunção Flores
Maria Alfredo Moreira
Eva Fernandes
Patrícia Santos
Diana Pereira
Diana Mesquita
Sandra Fernandes
Cláudia Pinheiro

Ano:
2015

Edição:

Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC)
Universidade do Minho
Braga

Edição digital (pdf). Disponível em <http://coloquiodesafioscurriculares2015.tk/> e em
http://www.ciec-uminho.org/index_pt.html (secção Publicações)

ISBN: 978-972-8952-33-4

Nota introdutória

O colóquio *Desafios Curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores* constituiu um espaço de debate e de divulgação de estudos centrados em problemáticas atuais e pertinentes da formação de professores nas sociedades ocidentais.

A formação de professores não pode alhear-se nem do contexto neoliberal que funda a atual globalização e Economia do Conhecimento nem dos fenómenos que as acompanham como o terrorismo, a xenofobia, a homofobia, a violência de género, a guerra, a fome e a desestruturação social.

Os textos apresentados no Colóquio e publicados nestas atas exploram as seguintes questões multidisciplinares:

- De que modo estão a responder as instituições educativas e de formação de professores às pressões políticas e económicas transnacionais sobre a educação e formação de professores?

- Como estão as escolas e os professores a responder às exigências de performatividade avaliativa atual?

- Que respostas curriculares e pedagógicas são dadas pelas escolas a populações marcadas por processos de discriminação e exclusão social?

- De que modo são/ podem ser as tecnologias digitais de comunicação inclusivas?

- Quais são as implicações para a qualidade dos programas de formação à distância?

- Que interesses são servidos pelos conteúdos curriculares escolares?

- Qual o papel dos manuais escolares e de outros recursos educativos (tecnológicos) na construção do conhecimento construído na e pela escola?

- Que respostas curriculares e pedagógicas estão a ser dadas a populações em risco de abandono escolar?

- De que modo estão os programas de formação de professores a preparar profissionais para atuarem numa sociedade da informação e do conhecimento?

- Como preparar professores para uma sociedade e escola multiculturais?

- Que preocupações de educação para a justiça social revelam os programas de formação de professores?

- Como podem as escolas e os programas de formação promover a educação para a paz e para os direitos humanos?

As comunicações apresentadas, agora publicadas, revelam as dinâmicas e as tensões que constituem o terreno de atuação da formação de professores.

Para as conferências plenárias foram convidados dois conferencistas estrangeiros (University of Massachusetts, EUA e Universidad da Coruña, Espanha). Para o painel e as mesas redondas foram convidados dez académicos e profissionais com responsabilidades na formação de professores.

Foram ainda apresentados dois livros: *Desafios Curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores* (Edições Pedagogo) e *Formação e Trabalho Docente: Projetos, Políticas e Práticas* (DeFacto Editores).

Resta-nos agradecer a todos os que colaboraram para que a realização deste evento científico internacional fosse possível, ou seja, aos membros da Comissão Organizadora, aos membros da Comissão Científica, aos oradores convidados e a todos os comunicadores, aos funcionários Ricardo Ribeiro e Manuel Vilaça e muito em particular ao público, atento, interessado e participativo. Agradecemos, por fim, a todas os organismos e entidades que nos apoiaram e patrocinaram.

Comissão organizadora

Maria Assunção Flores (coord.)

Maria Alfredo Moreira

Lia Raquel Oliveira

Eva Fernandes

Patrícia Santos

Diana Pereira

Diana Mesquita

Sandra Fernandes

Cláudia Pinheiro

Comissão científica

Boaventura Aleixo (Universidade Universidade Pedagógica, Moçambique)

Deolinda Ribeiro (Escola Superior de Educação do Porto, Portugal)

Eneida Shiroma (Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil)

Ermelinda Cardoso (Universidade Katyavala Buila, Benguela, Angola)

Fátima Pereira (Universidade do Porto, Portugal)

Félix Angulo Rasco (Universidade de Cádiz, Espanha)

Flávia Vieira (Universidade do Minho, Portugal)

Inês Barbosa de Oliveira (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil)

Isabel Cabrita (Universidade de Aveiro, Portugal)

Joana Peixoto (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Brasil)

João Paraskeva (Universidade de Massachusetts – Dartmouth, EUA)

José Bravo Nico (Universidade de Évora, Portugal)

Juan M. Escudero (Universidade de Múrcia, Espanha)

Júlio Emílio Diniz-Pereira (Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil)

Jurjo Torres Santomé (Universidade da Corunha, Espanha)

Luís Tinoca (Universidade de Lisboa, Portugal)

Marcos Onofre (Universidade de Lisboa, Portugal)

Maria Luiza Sussekind (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil)

Maria Palmira Alves (Universidade do Minho, Portugal)

Martha Prata-Linhares (Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Brasil)

Rosa Bizarro (Instituto Politécnico de Macau, Macau)

Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira (Universidade Federal de São Carlos, Brasil)

Sílvia Redon Pantoja (Pontifícia Universidade Católica de Valparaíso, Chile)

Teresa Pessoa (Universidade de Coimbra, Portugal)

Apoios

Departamento de Estudos Integrados de Literacia, Didática e Supervisão

Departamento de Estudos Estudos Curriculares e Tecnologia Educativa



Centro de Investigação em Estudos da Criança | UMinho



Universidade do Minho

Centro de Investigação em Educação



FUNDAÇÃO
LUSO-AMERICANA



60 ANOS
1955 - 2015

Programa

Dia 4 de maio		Sala
9h30	Abertura Rui Vieira de Castro (Vice-Reitor da Universidade do Minho) José Augusto Pacheco (Presidente do Instituto da Educação) Maria Helena Vieira (Centro de Investigação em Estudos da Criança) Ana Paula Pereira (Centro de Investigação em Educação) Laurinda Leite (Departamento de Estudos Integrados de Literacia, Didática e Supervisão) Bento Silva (Departamento de Estudos Curriculares e Tecnologia Educativa) Maria Assunção Flores (Comissão Organizadora)	Auditório Multimédia
10h	Conferência: João Paraskeva (Universidade de Massachusetts – Dartmouth, USA): “Bruti, Sporchy & Cativi”: Rumo a um currículo não abissal” Moderação: Maria Assunção Flores (Universidade do Minho)	
11h	Lançamento de livros <i>Desafios Curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores</i> (Pedago) <i>Formação e Trabalho Docente: Projetos, Políticas e Práticas</i> (DeFacto)	
11h30	Pausa para café	Átrio poente
12h	Comunicações livres	Salas
	Moderação: Marcos Onofre (T48) Judite Maria Zamith Cruz (Universidade do Minho): “Estágio pedagógico de mestrandos de ensino: a técnica de incidentes críticos na escola inclusiva” (T14) Maria Martins, João Costa e Marcos Onofre (Universidade de Lisboa): “Qualidade de ensino, autoeficácia e experiências de formação: estudo de caso de uma estagiária de Educação Física” (T8) Pedro Ferreira (Colégio Novo da Maia) e Preciosa Fernandes (Universidade do Porto): “Sentidos atribuídos por futuros professores do 1º CEB à formação inicial e supervisão pedagógica: Uma análise a partir dos relatórios de estágio”	09
	Moderação: Maria Rosa Agues Martins (T47) Maria Rosa Agues Martins (Universidade de Cabo Verde): “A diversidade no contexto sala de aula” (T65) Isabel de Lurdes Pereira do Cabo (Agrupamento de Escolas Latino Coelho): “(In)quietos e (In)conformados: A negação marca a diferença na educação dos aprendentes” (T36) Maria Vitória Campos Mamede Maia (PPGE/ UFRJ), Silvia Gabrielle Braz	10

	Coimbra (PPGE – UFRJ/ Universidade do Porto) e Camila Nagem Marques Vieira (PPGE-UFRJ / Colégio Pedro II): “ <i>O possível é muito pouco diante da necessidade</i> : Dificuldades de aprendizagem, fracasso escolar e práticas lúdicas”	
	<p>Moderação: Rogéria de Souza Vieira (T59) Rogéria de Souza Vieira (Universidade de Coimbra/ Universidade Federal de Alagoas/ Universidade Federal do Vale do São Francisco): “Avaliação e ensino de Geografia no ensino básico numa escola na cidade de Delmiro Gouveia, Alagoas (Brasil)”</p> <p>(T62) Maria Rejane Lima Brandim, Anadir Elenir Pradi Vendruscolo e Marina Graziela Feldmann (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo): “As contribuições do currículo universitário para a formação do professor de ciências”</p> <p>(T51) Maria Aparecida de Moura Amorim Sousa e Celeste Romualdo Gomes (Universidade de Coimbra): “Interdisciplinaridade Geologia e Matemática: estudos numa perspectiva de formação de professores ao longo da vida”</p>	1104
	<p>Moderação: Maria Marcia Malavasi</p> <p>(T10) Maria Marcia Sigrist Malavasi e Rita de Cássia Silva Godói Menegão (FE-Unicamp): “O protagonismo da avaliação externa em larga escala no currículo escolar: algumas reflexões”</p> <p>(T43) Alzemar José Delfino e Waléria Furtado Pereira (Universidade Federal de Uberlândia): “Cotas como política pública de educação superior no Brasil: desafio para a docência”</p> <p>(T28) Renata Peres Barbosa (Universidade Estadual Paulista – UNESP): “Implicações da nova estrutura de poder na organização da escola”</p>	2064
	<p>Moderação: Raquel Rodrigues (T16) Ana Paula Pinto Bastos & Rogéria de Souza Vieira (Universidade de Coimbra): “A Educação a Distância como factor de contribuição para a formação continuada do professor de educação básica no Brasil”</p> <p>(T66) Raquel Rodrigues (Universidade de Coimbra): “Comunidades de Prática Virtual: As novas tecnologias da informação e da comunicação – NTICs - e a formação de professores em EAD”</p> <p>(T35) Mónica Maria López Gil & Rosa Vásquez Recio (Universidade de Cádiz): “Reflexiones acerca del perfil docente ante los nuevos modos de construir y gestionar el conocimiento”</p>	2065
13h	Almoço	

15h	<p>Painel Convidado: Juan M. Escudero (Universidade de Múrcia, Espanha) & Felipe Trillo (Universidade de Santiago de Compostela, Espanha): “El desarrollo profesional del profesorado, ¿crisis del currículo, de las prácticas y los efectos de la formación docente?”</p> <p>Moderação: Maria Palmira Alves (Universidade do Minho)</p>	Auditório Multimédia
16h30	Pausa para café	Átrio poente
17h	<p>Mesa redonda: Desafios curriculares na formação de professores</p> <p>Fátima Pereira (FPCE, UP): "Formação de professores e epistemologia do trabalho docente: novos e velhos desafios sobre a justiça social-escolar"</p> <p>Isabel Cabrita (Universidade de Aveiro): “Ressonâncias da formação de professores face aos desafios do currículo do Ensino Secundário Geral de Timor-Leste”</p> <p>Ana Paula Vilela (Centro de Formação de Associação de Escolas Braga-Sul): “Ao serviço da Formação de Professores: da missão possível à missão quase impossível dos CFAE”</p> <p>José Bravo Nico (Universidade de Évora): “Escola e vida: Tudo vida!...”</p> <p>Moderação: Lia Raquel Oliveira (Universidade do Minho)</p>	Auditório Multimédia
18h30	Fim dos trabalhos	

Dia 5 de maio		Sala
9h30	<p>Conferência: Jurjo Torres Santomé (Universidade da Corunha, Espanha): “Políticas educativas e curriculares na construção de um sentido comum neoliberal”</p> <p>Moderação: Maria Alfredo Moreira (Universidade do Minho)</p>	Auditório Multimédia
10h30	Pausa para café	Átrio poente
11h	Comunicações livres	
	<p>Moderação: Sílvia Gabrielle Braz (T24) Nancy Nonato de Lima Alves e Aline Araújo Caixeta da Silva (Faculdade de Educação/PPGE/UFG): “Aquisição da linguagem escrita e o papel do professor na educação infantil: pelo direito das crianças”</p> <p>(T26) Paula Quadros Flores, Luísa Eça, Sara Rodrigues (ESE do Instituto Politécnico do Porto) e Ana Cristina Quintas (Agrupamento de Escolas de Pedrouços): “A cidadania e as TIC: projeto no 1º CEB”</p> <p>(T37) Maria Vitória Campos Mamede Maia (PPGE/ UFRJ) e Sílvia Gabrielle Braz Coimbra (PPGE – UFRJ/ Universidade do Porto): “Avaliemos e sigamos: a transição da educação infantil para o ensino fundamental em uma escola do município do Rio de Janeiro”</p>	09
	<p>Moderação: Lia Raquel Moreira Oliveira (T21) Solange Cervinho Bicalho Godoy (Universidade Federal de Minas Gerais), Lia Raquel Moreira Oliveira (Universidade do Minho), Maria Clara Faria Oliveira (Universidade do Minho) e Eliane Marina Palhares Guimarães (Universidade Federal de Minas Gerais): “Processo de formação dos profissionais de saúde mediada pelas TIC”</p> <p>(T2) Sandra Terezinha Urbanetz (Instituto Federal do Paraná – IFPR/ Universidade do Porto) e Maria Amélia da Costa Lopes (Universidade do Porto): “O processo de constituição do professor de engenharia no Brasil e em Portugal: um estudo introdutório”</p> <p>(T67) Cláudia Pinheiro e Maria Assunção Flores (Universidade do Minho): “Percursos e dinâmicas identitárias de professores universitários: Um estudo numa universidade pública portuguesa”</p>	10
	<p>Moderação: Teresa Pessoa (T31) Tatiana Rachel Andrade de Paiva (Universidade de Coimbra): “Formação de educadores de adultos numa perspectiva emancipatória: as contribuições de Paulo Freire”</p> <p>(T30) Renata Peres Barbosa (Universidade Estadual Paulista – UNESP): “Implicações da influência pós-crítica no debate sobre currículo no Brasil”</p> <p>(T64)</p>	2064

	Marcelo Máximo Purificação (UNIFIMES, Goiás Brasil & Universidade Coimbra) e Teresa Pessoa (Universidade de Coimbra): “Dilemas atuais em formação de professores: contributos e reflexões”	
	<p>Moderação: Francisco Esteban Bara (T19)</p> <p>Ilma Fernandes Soares (UNEB), Neilton da Silva (UNEB & Universidade do Minho) e Soraya Mendes Rodrigues Adorno (UFRN): “A mudança curricular na formação dos professores e a relevância do papel dos formadores”</p> <p>(T1)</p> <p>Francisco Esteban Bara (Universidade de Barcelona): “La educación del carácter en los maestros de educación primaria: Presentación de una panorámica general”</p> <p>(T13)</p> <p>Marta Pazos Anido (Universidade do Porto): “La formación inicial de profesores basada en competencias: Algunas consideraciones para la reflexión”</p>	2065
12h	Comunicações livres	
	<p>Moderação: Flávia Vieira (T17)</p> <p>María Luisa García Rodríguez, Sonia Casillas Martín, Marcos Cabezas González e Dionisio de Castro Cardoso (Universidade de Salamanca): "El prácticum de los grados de educación infantil y educación primaria en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca (España)"</p> <p>(T54)</p> <p>Inês Monteiro e Flávia Vieira (Universidade do Minho): “Problemas e desafios do estágio pedagógico: o caso da escola de formação de professores do Namibe em Angola”</p> <p>(T20)</p> <p>Neilton da Silva (UNEB & Universidade do Minho): “Formação do licenciado em biologia e desenvolvimento profissional docente na universidade: caminhos (in)visíveis de um processo inacabado”</p>	09
	<p>Moderação: Pedro Patacho (T12)</p> <p>Pedro Manuel Patacho (Instituto Superior de Ciências Educativas/ Universidade da Coruña): “Escolas, culturas escolares e a formação de professores para trabalhar com as famílias”</p> <p>(T34)</p> <p>Tatiana Alves Mesquita (Universidade Federal do Ceará) e Ana Paula Pinto Bastos (Universidade de Coimbra): “Família e escola: fatores determinantes nos processos ensino e aprendizagem”</p> <p>(T71)</p> <p>Isabel Sandra Fernandes (Universidade do Minho): “Comunidades de</p>	10

	aprendizagem e emancipação profissional: Que desafios”	
	<p>Moderação: Deolinda Ribeiro</p> <p>(T44) Moisés Manuel Cau (Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias-Lisboa): “Formação e desenvolvimento profissional dos professores: O contexto de Moçambique”</p> <p>(T55) Deolinda Ribeiro (ESE do Instituto Politécnico do Porto): Um olhar na mudança de orientações para a formação de professores em Portugal</p> <p>(T23) Ivone Garcia Barbosa, Nancy Nonato de Lima Alves (Faculdade de Educação-UFG/NEPIEC) e Telma Aparecida Teles Martins (Instituto Federal de Goiás – NEPIEC): “Educação infantil e formação de professores no curso de pedagogia: Contradições, possibilidades e desafios”</p>	2064
	<p>Moderação: Carla Cristina Pompeu</p> <p>(T63) Tatiana Rachel Andrade de Paiva (Universidade de Coimbra) e Marco Antônio Cavalcanti da Rocha Júnior (Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/ Universidade de Coimbra): “Transição dos jovens e adultos do trabalho para a escola”</p> <p>(T39) Carla Cristina Pompeu (Universidade de São Paulo / Universidade Federal do Triângulo Mineiro): “A educação de jovens e adultos e o direito à educação”</p> <p>(T60) Georgina Quaresma Lustosa (Universidade Federal do Piauí/U.de Coimbra), Teresa Pessoa e Juraneide Matos (Universidade de Coimbra): “Formação de professores: Perspectivas e desafios na construção de uma humana docência”</p>	2065
13h	Almoço	
15h	Comunicações livres	
	<p>Moderação: Maria Assunção Flores</p> <p>(T32) Thania Teixeira Asinelli (Letra Produtos Educacionais Ltda.): “Particularidades da formação dos docentes brasileiros”</p> <p>(T25) Carmo Moreira e Manuel A. Silva (Universidade do Minho): “Avaliação do desempenho profissional docente em Portugal: Algumas conclusões a partir de um estudo de caso”</p> <p>(T45) Sofia Salgado (Universidade do Minho) e Maria Alfredo Moreira (Universidade do Minho): “Avaliação de desempenho docente e supervisão pedagógica: desafios para o desenvolvimento profissional na educação de infância”</p>	09

	<p>(T41) Maria João Lapo (Agrupamento de escolas D. Carlos I) e Maria Assunção Flores (Universidade do Minho): “Desafios na formação de professores no contexto da avaliação de desempenho”</p>	
	<p>Moderação: María Luisa García Rodríguez (T61) Cicera Karla Dedes Lins, Maria Altina Ramos e Maria Alfredo Moreira (Universidade do Minho): “Aprender nas redes: As TIC e a LE enquanto recursos da aprendizagem em novos processos cognitivos”</p> <p>(T7) Elisabeth Gomes Pereira (Universidade Estadual do Ceará/ Universidade Aberta do Brasil) & Lia Raquel Oliveira (Universidade do Minho): “Formação continuada de professores em escolas do Brasil e Portugal: Customizando recursos e aplicando o Google +”</p> <p>(T55) Edna de Oliveira Telles (Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo): “A introdução do uso de computadores portáteis na escola pública: quais desafios aos professores e à equipe gestora?”</p> <p>(T9) Sonia Casillas Martín, Marcos Cabezas González, María Luisa García Rodríguez e Dionisio de Castro Cardoso (Universidade de Salamanca): "La formación inicial de los futuros maestros de primaria: la competencia digital"</p>	2064
	<p>Moderação: Regina Magna Bonifácio de Araújo (T3) Regina Magna Bonifácio de Araújo e Nizilene Imaculada Lucindo (Universidade Federal de Ouro Preto): “Os pedagogos e a formação inicial: Um olhar sobre o processo formativo”</p> <p>(T42) Waléria Furtado Pereira (Universidade Federal de Uberlândia): “Uma experiência formativa brasileira na licenciatura em pedagogia”</p> <p>(T50) Áurea Regina Guimarães Thomazi, Lúcio Alves de Barros e Sara Clementina Silva (Universidade do Estado de Minas Gerais): “Formação docente e formação de leitores: Práticas de leitura de estudantes de pedagogia”</p> <p>(T22) Taislene Guimarães e Eliane Giachetto Saravali (Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” UNESP): “Para além do savoir faire: O desafio epistemológico do docente construtivista”</p>	2065
	<p>Moderação: (T56) Iracema Campos Cusati (Universidade do Estado de Minas Gerais) e Sonia Teresinha de Sousa Penin (Universidade de São Paulo): “Educação (em tempo) Integral: representações dos professores de matemática de uma rede municipal de ensino”</p>	1104

	<p>(T46) Iracema Campos Cusati (Universidade do Estado de Minas Gerais) e Maria das Graças Vieira (Universidade Federal da Paraíba): “Aprendizagem de conceitos matemáticos: os desafios contemporâneos na formação de professores da educação infantil”</p> <p>(T58) Luciane Cuervo (Universidade Federal do Rio Grande do Sul): “Educação para a paz na formação de professores: Relato de um curso de aperfeiçoamento no Brasil”</p> <p>(T68) Luciane Cuervo (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), Felipe Kirst Adami (Universidade Federal do Rio Grande do Sul) e Anelise Sonza (Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre): “Contribuições dos estudos sobre cognição musical na formação interdisciplinar de professores”</p>	
16h30	Pausa para café	Átrio poente
17h	<p><i>Mesa redonda: Desafios pedagógicos na formação de professores</i></p> <p>Luís Tinoca (Universidade de Lisboa): “Comunidade de práticas e supervisão colaborativa como estratégias de formação de professores”</p> <p>Teresa Pessoa (Universidade de Coimbra): “Em torno de uma Pedagogia Baseada em Casos (PBC) – Enquadramento e contributos na formação de professores”</p> <p>Flávia Vieira (Universidade do Minho): “Entre a reprodução e a transformação - a investigação como prática pedagógica na formação de professores”</p> <p>Zita Esteves (Agrupamento de Escolas de Real): “Equipas educativas e profissionalidade docente”</p> <p>Moderação: Deolinda Ribeiro (Escola Superior de Educação do Porto)</p>	Auditório Multimédia
18h30	Encerramento	

Índice

La Educación del Carácter en los Maestros de Educación Primaria: <i>Presentación de una Panorámica General</i>	18
O processo de constituição do professor de engenharia no Brasil e em Portugal, um estudo introdutório.....	25
Os pedagogos e a formação inicial: <i>um olhar sobre o processo formativo</i>	35
Formação continuada de professores em escolas do Brasil e Portugal: customizando recursos e aplicando o Google+	43
Sentidos atribuídos por futuros professores do 1.ºCEB à formação inicial e supervisão pedagógica: <i>uma análise a partir dos relatórios de estágio</i>	57
La Formación Inicial De Los Futuros Maestros De Primaria: <i>La Competencia Digital</i>	63
O protagonismo da avaliação externa em larga escala no currículo escolar: <i>algumas reflexões</i>	73
Escolas, culturas escolares e a formação dos professores para trabalhar com as famílias	80
La formación inicial de profesores basada en competencias: <i>algunas consideraciones para la reflexión</i>	88
Qualidade de ensino, autoeficácia e experiências de formação: <i>Estudo de caso de uma estagiária de Educação Física</i>	97
A Educação a Distância como fator de contribuição para a formação continuada do professor da educação básica no Brasil	105
El Prácticum de los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca (España)	113
A Mudança Curricular na Formação dos Professores e a Relevância do Papel dos Formadores	121
Formação do Licenciado em Biologia e Desenvolvimento Profissional Docente na Universidade: <i>caminhos (in)visíveis de um processo inacabado</i>	128
Processo de formação dos profissionais da saúde mediada pela TICs	135
Para além do <i>savoir faire</i> : <i>O desafio epistemológico do docente construtivista</i>	142
Educação Infantil e Formação de Professores no Curso de Pedagogia: <i>Contradições, Possibilidades e Desafios</i>	149
Aquisição da Linguagem Escrita e o Papel do Professor na Educação Infantil: <i>Pelo Direito das Crianças</i>	156

Avaliação do Desempenho Profissional Docente em Portugal: <i>Algumas conclusões a partir de um estudo de caso</i>	163
A cidadania e as TIC: <i>projeto no 1º CEB</i>	170
Implicações da Nova Estrutura de Poder na Organização da Escola	178
Implicações da Influência Pós-Crítica no Debate sobre Currículo no Brasil	185
Formação de educadores de adultos numa perspectiva emancipatória: <i>as contribuições de Paulo Freire</i>	192
Particularidades da Formação dos Docentes Brasileiros	199
Família e Escola: <i>Fatores determinantes nos processos ensino e aprendizagem</i>	206
Reflexiones acerca del perfil docente ante los nuevos modos de construir y gestionar el conocimiento	213
“O possível é muito pouco diante da necessidade”: <i>Dificuldades de aprendizagem, fracasso escolar e práticas lúdicas</i>	220
Avaliemos e sigamos: <i>A transição da educação infantil para o ensino fundamental em uma escola do município do Rio de Janeiro</i>	227
A Educação de Jovens e Adultos e o Direito à Educação	234
Desafios na formação de professores no contexto da avaliação de desempenho	240
Uma Experiência Formativa Brasileira na Licenciatura em Pedagogia	250
Cotas como Política Pública de Educação Superior no Brasil: <i>desafio para a docência</i>	257
Formação e desenvolvimento profissional dos professores: <i>O contexto de Moçambique</i>	265
Avaliação de desempenho docente e supervisão pedagógica: <i>Desafios para o desenvolvimento profissional na educação de infância</i>	271
Aprendizagem de conceitos matemáticos: <i>Os desafios contemporâneos na Formação de Professores da Educação Infantil</i>	280
A diversidade no contexto sala de aula	287
Estágio pedagógico de mestrandos de Ensino: <i>A técnica de incidentes críticos na escola inclusiva</i>	302
Parceria entre universidade e escola pública: <i>possibilidades para a formação docente</i>	311
Formação Docente e Formação de Leitores: <i>Práticas de Leitura de Estudantes de Pedagogia</i>	318

Interdisciplinaridade Geologia e Matemática: Estudos numa perspetiva de formação de professores ao longo da vida	325
Problemas e Desafios do Estágio Pedagógico: <i>O Caso da Escola de Formação de Professores do Namibe em Angola</i>	334
A Introdução do uso de computadores portáteis na escola pública: <i>quais desafios aos professores e à equipe gestora?</i>	343
Educação (em tempo) Integral: <i>representações dos professores de matemática de uma rede municipal de ensino</i>	350
Um olhar na mudança de orientações para a formação de professores em Portugal	358
Educação para a paz na formação de professores: <i>Relato de um curso de aperfeiçoamento no Brasil</i>	366
Avaliação e Ensino de Geografia no ensino básico numa escola na cidade de Delmiro Gouveia, Alagoas (Brasil)	373
Formação de Professores: Perspectivas e Desafios na Construção de uma Humana Docência	383
Aprender nas redes: <i>As TIC e a LE enquanto recursos da aprendizagem em novos processos cognitivos</i>	390
As Contribuições do Currículo Universitário para a Formação do Professor de Ciências	398
Feldmann, M. G. (2009). <i>Formação de Professores e Escola na Contemporaneidade</i> . São Paulo: Editora SENAC	404
Transição dos Jovens e Adultos do Trabalho para a Escola	405
Dilemas atuais em Formação de Professores: <i>Contributos e Reflexões</i>	412
(In)quietos e (In)con-formados: <i>A negação marca a diferença na educação dos aprendentes</i>	421
Comunidades de Prática Virtual: <i>As novas tecnologias da informação e da comunicação – NTICs - e a formação de professores em EAD</i>	439
Percursos e Dinâmicas Identitárias de Professores Universitários: <i>Um estudo numa universidade pública portuguesa</i>	446
Contribuições dos estudos sobre cognição musical na formação interdisciplinar de professores	453
O que a boneca Barbie tem a ensinar para as crianças e para os adultos?	462
O Estudo de África e suas Diásporas no Currículo Escolar	468
O programa “Novos Talentos” em uma Formação Continuada no uso de Tecnologias Educacionais	475

Formação de Professores para a Educação a Distância no Brasil.....	484
Comunidades de aprendizagem e emancipação profissional: <i>Que desafios?</i>	493

La Educación del Carácter en los Maestros de Educación Primaria: *Presentación de una Panorámica General*

Francisco Esteban Bara

Universidad de Barcelona
franciscoesteban@ub.edu

Resumen - La Educación del Carácter es un asunto típicamente universitario, tal y como demuestra la historia de la universidad, así como la filosofía de la educación universitaria. Además, se trata de un asunto ciertamente importante cuando de lo que estamos hablando es de la educación de los futuros maestros y maestras de nuestras comunidades. Sin embargo, la educación universitaria contemporánea parece no dedicarse demasiado al asunto, o por lo menos, no otorgarle la importancia que merece. En este trabajo, se presentan los datos generales que se han obtenido a partir de una investigación realizada en las universidades catalanas. La investigación que se presenta está en proceso de elaboración, pero los primeros datos nos permiten vislumbrar el tema en cuestión, y empezar a elaborar algunas posibles conclusiones.

Palabras Clave: Educación Universitaria; Educación del carácter; Grado de Educación Primaria.

1. Marco Teórico

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es la apuesta por la formación en competencias (European Council, 1996; European Commission, 2005), las cognitivas, las técnicas y las éticas, morales y ciudadanas, o también llamadas personales (DeSeCo, 2002; González & Wagenaar, 2003). Estas últimas se han convertido en un tema de preocupación académica y social (European Commission, 1995) por dos principales razones: por un lado, la universidad de hoy debe ser una institución protagonista para la creación de un nuevo orden ético, social y cultural (Bauman, 2005; Duke, 2008), y por otro lado, la universidad contemporánea no debe dejar de responder a una de sus misiones fundamentales, la de la formación personal (Ortega y Gasset, 1930; Newman, 1986). Este tipo de formación típicamente universitaria ha sido concebida de diferentes maneras. Entre todas destaca la educación moral, perspectiva relacionada con la teoría psicológica constructivista (Piaget, 1965; Kohlberg, 1971), y que con el paso de los años se ha ramificado en aspectos concretos como la conciencia moral (Kochanska, 1991), la empatía (Hoffman, 2000), las emociones morales (Maxwell & Reichenbach, 2005), la personalidad moral (Puig, 1996), el cuidado (Noddings, 2008) o la educación comunitaria (Veugelers & Oser, 2003). También destacan otras maneras, como las que consideran la formación personal en relación a los asuntos éticos propios de cada profesión (Rest & Narváez, 1994), el ejercicio de la ciudadanía (Colby te alter, 2003), o en el aprendizaje ético (Martínez, Buxarraiz & Esteban, 2002). Todo esto ha provocado la aparición de pedagogías relacionadas con la formación personal (Moore, 2008).

Durante los últimos años, renace con fuerza en el ámbito anglosajón la educación del carácter. Esta incorpora diferentes aportaciones de las anteriormente mencionadas (Berkowitz & Bier, 2005), y se fundamenta en teorías filosóficas, psicológicas y pedagógicas (Lapsley & Narvaez, 2006). Las

diferentes acepciones de la formación del carácter se pueden agrupar en dos. La primera considera que se trata de una educación centrada en hábitos y el efecto personal, social y profesional que su práctica provoca (Dewey, 1992). La segunda considera que se trata de una formación centrada en el aprendizaje reflexivo de las artes liberales (cultura), de aquellos conocimientos que remueven lo más íntimo de la persona, y que facilitan la construcción de un proyecto de vida personal y profesional, un modo de ser con altura ética y moral (Bloom, 1987; Nusbaum, 2001). Cabe decir, que la primera de las acepciones ha estado presente en educación primaria y secundaria (Berkowitz, 2012), mientras que la segunda se relaciona con el nivel universitario donde el nivel de reflexión personal e intelectual es más elevado, y donde el estudiante se está preparando para el ejercicio de una profesión a la que deberá imprimir un carácter propio y auténtico (Reuben, 2010). Sin embargo, la formación del carácter es una perspectiva que se encuentra en proceso de construcción en la educación universitaria. La reflexión teórica y las pocas aplicaciones que hasta ahora se han hecho, básicamente en la realidad anglosajona y vinculadas a la psicología positiva (Peterson & Seligman, 2004), demuestran que estamos ante una educación que está falta de investigaciones y propuestas que la confirmen y consoliden.

2. Justificación del estudio sobre la educación del carácter de los maestros de Educación Primaria

Nuestra investigación¹ se centra en la educación del carácter de los futuros maestros de Educación Primaria del sistema universitario catalán. La justificación de la investigación se articula a partir dos principales razones. La primera: la formación del carácter en la universidad es un asunto que no está resuelto, y que a su actual planteamiento se dan una serie de antinomias. Una de ellas tiene que ver con la propia misión de la educación universitaria. La educación del carácter es un *proprium* histórico, filosófico y pedagógico de dicha educación. Ciertamente, la formación universitaria actual de los Grados de Educación continúa apostando por la formación personal junto con la profesional (Gibbs, 2001), es difícil encontrar una Facultad de formación de maestros donde esta no se incorpore a sus intenciones formativas. Sin embargo, la realidad demuestra que, en no pocas ocasiones y por diversas razones, se trata de una educación ornamental, complementaria o tangencial. La formación de maestros se centra en competencias cognitivas y técnicas, y no tanto en competencias personales que redundarían en la educación del carácter de estos futuros maestros (Procario, *et al*, 2002), cuando la realidad demuestra que necesitamos maestros que impriman un carácter a sus actuaciones, y que influyan en sus alumnos desde un punto de vista relacional y humanístico. La segunda antinomia tiene que ver con la propia configuración de los planes académicos. La formación del carácter se concreta en la formulación de competencias personales, y esta concreción resulta ser un tema que provoca cierta confusión entre el profesorado y los estudiantes. Grosso modo: las competencias personales no siempre contemplan la educación

¹ Se trata de una investigación competitiva otorgada por la Agencia de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca (AGAUR) de la Generalitat de Catalunya en la convocatoria ARMIF 2014. En dicha investigación participa Francisco Esteban como Investigador Principal y los/as investigadores/as: Carloja Bujons, Marta Burguet, Maria Rosa Buxarrais, Isabel Carrillo, Xavier Laudo, Teodor Mellen, Montserrat Puigbarraca, Anna Teixidó, Amelia Tey i Isabel Vilafranca.

del carácter desde un punto de vista cultural y humanístico, esta formación no siempre se encuentra articulada de modo correcto, y su distribución entre las asignaturas no siempre es la más adecuada. La tercera y última antinomia tiene que ver con la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de la formación del carácter. Indiscutiblemente, metodologías docentes como el aprendizaje y servicio (Newman, 2008; Martínez, 2010), el aprendizaje basado en problemas (De Graaff, *et al*, 2003) o la acción tutorial (Aswhin, 2006) entre otros, resultan ser de utilidad, pero estas metodologías no incorporan, por norma general, la educación del carácter tal y como aquí se defiende, es decir, a partir de conocimientos culturales que favorezcan la construcción de la identidad personal docente. La segunda razón que justifica esta investigación, tiene que ver con el considerable número de reflexiones críticas internacionales y nacionales que últimamente han aparecido sobre el actual estado de la educación del carácter en la universidad (Llovet 2011; Collini, 2012), y el posible efecto que esto puede tener para el ejercicio profesional de los futuros graduados, especialmente cuando se habla de profesionales tan importantes para la sociedad como son los maestros de Educación Primaria.

3. Metodología

Han participado todas las universidades catalanas (9) públicas y privadas. La población es de 2.901 estudiantes (de primer y último curso académico), y la muestra alcanzada ha sido de 887 estudiantes, hecho que nos permite presentar los datos con un nivel de confianza es del 99%. La totalidad de los ítems (26) han sido puntuados en una escala del 1 al 5, siendo el 1: totalmente en desacuerdo, y el 5: totalmente de acuerdo. Todos los ítems dan diferencias significativas entre los estudiantes de primer curso y los de cuarto curso. Un buen número de ellos, 15 en total, dan una diferencia significativa fuerte según la prueba Eta Squared ($X \geq 0,16$).

A continuación se presentan algunos de los resultados obtenidos con el objetivo de ofrecer una panorámica general. En esta primera aproximación no se recogen las diferencias que puede haber, por ejemplo, entre universidades públicas y privadas, o entre el género.

4. Panorámica de los resultados obtenidos

A nivel general, los estudiantes manifiestan un cierto desencanto sobre la educación universitaria en lo que a la educación del carácter se refiere. Dicho de otra manera, los estudiantes de primer curso son optimistas sobre lo que serán sus próximos años de estudios universitarios, mientras que los de cuarto curso manifiestan una cierta decepción después de tres años de experiencia universitaria. Ahora bien, cabe decir que los estudiantes le dan más importancia a la educación de tipo académico que a la de tipo personal o del carácter, o que al menos, tienen más confianza y esperanza en la primera que en la segunda.

A continuación, presentamos algunos datos generales distribuidos por diferentes bloques o cuestiones, a saber: contenidos académicos, clases, seminarios, tutorías, prácticas, etc., profesorado y, por último, vida universitaria.

En relación a los contenidos académicos, los estudiantes de primer curso consideran que los contenidos que se trabajarán en la universidad tendrán alguna incidencia en su carácter personal,

ético y moral (3,69), sus compañeros de cuarto curso, en cambio, puntúan menos ante esta consideración (3,12). Los estudiantes de primero consideran que los contenidos que van a trabajar son de naturaleza diversa: prácticos (4,07), teóricos (4,19), éticos y morales (4,15), y culturales (3,82). Los estudiantes de cuarto curso, por su parte, no consideran que esto sea así: manifiestan que no han trabajado contenidos prácticos (2,90), ni éticos y morales (3,14), ni culturales (2,98), y que los contenidos que más han trabajado son de carácter teórico (3,85).

En relación con las clases, seminarios, tutorías, prácticas, etc., los estudiantes de primer curso consideran serán importantes para que puedan crecer y desarrollarse desde un punto de vista personal, ético y moral (4,10), y sus compañeros de cuarto curso no lo ven tan claro (3,55). Los estudiantes de primer curso consideran que las clases, seminarios, tutorías, prácticas, etc., exigirán un nivel importante de participación, implicación y dedicación (4,21), y sus compañeros de cuarto curso lo consideran en menor medida (3,59).

En relación con el profesorado universitario, los estudiantes de primero consideran que el profesorado universitario educará su carácter personal, ético y moral (3,69), los estudiantes de cuarto curso, en cambio, consideran que esto no sucede (2,70). Los estudiantes de primer curso manifiestan que percibirán que el profesorado universitario aprecia y estima su labor como docentes universitarios (3,84), así como que éstos estarán coordinados y trabajarán en equipo para que la carrera universitaria tenga un sentido de unidad para los estudiantes (3,81). Los estudiantes de cuarto, por su parte, consideran que el profesorado que han tenido no ama y aprecia su tarea (2,82), y que no trabajan de forma coordinada (2,24). Los estudiantes de primer curso consideran, aunque de una manera no claramente manifiesta (3,42), que los profesores universitarios implicarán en su manera de ser, que se interesaron por sus valores, emociones, sentimientos, etc. Los estudiantes de cuarto, por su parte están en desacuerdo con esta consideración (2,50).

En relación con la vida universitaria, los estudiantes de primero consideran que la universidad y la vida universitaria les educará en tanto que personas, que cambiarán y mejorarán gracias a la experiencia universitaria (3,64), sus compañeros de cuarto, en cambio, no acaban de estar de acuerdo con esta consideración (2,94). Los estudiantes de primer curso consideran que la universidad es una oportunidad para participar en actos culturales, asociaciones estudiantiles, deportes, etc. (3,70), los estudiantes de cuarto curso lo consideran en menor medida aún (3,18). Los estudiantes de primer curso consideran que después de graduarse recordarán muchas de las cosas que han trabajado, hecho y vivido en la universidad (4,32), los estudiantes de cuarto, por su parte, consideran que no es así (3,35).

Por último, y como dato significativo, señalamos que los estudiantes de primer curso están de acuerdo en que la mayoría de sus compañeros tendrán un carácter ético y moral bueno, en que no les importaría que fueran maestros de sus hijos (3,69), los estudiantes de cuarto curso, por su parte, no están de acuerdo con esta consideración (2,70).

5. A modo de conclusión

Tras ver esta panorámica general, podemos observar que la educación del carácter en la universidad, es un asunto que aún está por resolver. La educación de los futuros maestros de

nuestra sociedad también es la educación de sus caracteres, y el EEES no puede abandonar este asunto a su suerte. Algo nos dice que un buen maestro, además de mostrarse como un buen profesional de la educación, es alguien que ejerce una auténtica influencia educativa en sus alumnos, alguien con un carácter ético y moral de altura. Para conseguir esto, y visto lo visto, proponemos recuperar aspectos tan importantes de la educación universitaria como son la tutoría personal, la práctica de hábitos morales típicamente universitarios, y la formación cultural. Todo ello podría redundar en la construcción de maestros con carácter, de profesionales que asuman la potencia e importancia de su quehacer profesional.

6. Referencias bibliográficas

- Aswhin, P. (2006). Variation in academic's accounts of tutorials, *Studies in Higher Education*, 31(6), 651-665.
- Bauman, Z. (2005). *Postmodern Ethics*. London: Blackwell.
- Berkowitz, M & Bier, M.C. (2005). *What works in character education: a research-based guide for practitioners*. Washington, D.C.: Character Education Partnership.
- Berkowitz, M. (2012). *You can't teach through a rat*. Bella Vista: Character Development Group.
- Bloom, A. (1987). *The closing of American mind*. New York: Simon and Schuster.
- Colby, A., Ehrlich, Th., Beaumont, E. & Stephens, J. (2003). *Educating citizens*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Collini, S. (2012). *What are universities for?* London: Penguin Group.
- De Graaff, E., Kolmos, A., & Fruchter, R. (2003). Problem Based Learning, *The International Journal of Engineering Education*, 19(5); 35-46.
- DeSeCo. (2002). *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*. Paris: OECD.
- Duke, C. (2008). University Engagement: Avoidable Confusion and Inescapable Contradiction, *Higher Education Management and Policy*, 20, 1-11.
- Dewey, J. (1992). *Human nature and conduct: an introduction to social psychology*. New York: Cambridge University Press.
- European Council. (2007). On the new skills for new jobs. *Official Journal of the European Union*. 2007/C 290/01. Brussels.
- European Commission. (1995). *White paper on Education and Training. Teaching and Learning: Towards the Learning Society*. COM (95) 590. Brussels: European Comission.
- European Commission. (2005). July, 8. "Towards a European Qualifications Framework for Lifelong Learning", Commission Staff Working Document, SEC (2005) 957.
- Gibbs, P. (2001). Higher Education as a Market: A problem or solution? *Studies in Higher Education*, 26(1), 85-94.
- González, J. & Wagenaar, R. (Eds.). (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Phase One*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Hoffman, M.L. (2000). *Empathy and moral development: implications for caring and justice*. New York: Cambridge University Press.

- Kochanska, G. (1991). Socialization and temperament in the development of guilt and conscience, *Child Development*, 62(6), 1379-1392.
- Kohlberg, L. (1971). Stages of moral development as a basis for moral education, in: Beck, C., Crittenden, B. & Sullivan, E. (Eds). *Moral Education: Interdisciplinary approaches*. Toronto: University of Toronto Press. (pp. 15-98).
- Lapsey, D.K. & Narvaez, D. (2006). Character Education, in: Renninger, K.A. & Sigel, I.E. (Eds). *Handbook of child psychology. Volume 4: Child psychology in practice*. New York: J. Wiley & Sons. (pp.248-296).
- LLovet, J. (2011). *Adiós a la Universidad.El eclipse de las humanidades*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- MacIntyre, A (1984) *Tras la virtud*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Macfarlane, B., Jingjing, Z. & Pun, A. (2012). Academic integrity: a review of the literature, *Studies in Higher Education*, 0(0), 1-20.
- Martínez, M; Buxarrais, M^a R., & Esteban, F. (2002). La universidad como espacio de aprendizaje ético, *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 17-44.
- Martínez, M. (Ed). (2010). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro.
- Maxwell, B. & Reichenbach, R. (2005). Imitation, imagination and re-appraisal: educating the moral emotions, *Journal of Moral Education*, 34(3), 291-307.
- Moore, S. (2008). (Ed). Practical approaches to ethics for Colleges and Universities, *New Directions for Higher Education*, 142.
- Newman, J.H. (1986). *The idea of a university*. Indiana: University of Notre Dame Press.
- Newman, J. (2008). Service learning as an expression of Ethics, *New Directions for Higher Education*, 142, 17-25.
- Noddings, N. (2008). Caring and Moral Education. In L.P. Nucci & D. Narvaez (Eds). *Handbook of Moral and Character Education*. NY: Routledge.
- Nussbaum, M. (2001). *El cultivo de la humanidad. Una defense clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Editorial Andrés Bello.
- Ortega y Gasset, J. (1930). *La misión de la universidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Parker, W.C. (2003). *Teaching democracy. Unity and diversity in public life*. New York: Teachers College Press.
- Perry, W. (1999). *Forms of Ethical and Intellectual development in the College Years. A Scheme*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Peterson, C. & Seligman, M.E.P. (2004). Character Strengths and Virtues. New York: Oxford University Press.
- Piaget, J. (1965). *The moral judgement of the child*. New York: The Free Press.
- Procario_Foley, E. & Bean, D. (2002). Institutions of Higher Education: Cornerstones in Building Ethical Organizations, *Teaching Business Ethics*, 6, 101-116.
- Puig, J.M^a. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Paidós.

- Rest, J. R. & Narváez, D. (1994). *Moral development in the professions*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Reuben, J.A. (2010). The changing contours of moral education in American colleges and universities. In: Kiss, E. & Euben, P. (Eds). *Debating moral education. Rethinking the Role of the Modern University*. Durham, Duke University Press, pp. 27-54.
- Veugelers, W. & Oser, F. (2003). *Teaching in Moral and Democratic Education. Explorationen (Explorations)*. New York: Peter Lang Publishing.

O processo de constituição do professor de engenharia no Brasil e em Portugal, um estudo introdutório

Sandra Terezinha Urbanetz

Instituto Federal do Paraná – IFPR/ Universidade do Porto
sandra.urbanetz@ifpr.edu.br

Maria Amélia da Costa Lopes

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade do Porto
amelia@fpce.up.pt

Resumo - O texto apresenta a pesquisa em desenvolvimento no pós doutoramento que busca evidenciar a trajetória de constituição docente dos engenheiros que atuam em curso de ensino superior em Portugal, dando continuidade a investigação realizada no Brasil. O objetivo principal é identificar como os engenheiros tornam-se professores. Para tanto a investigação está sendo realizada de forma documental e como estudo de caso abrangendo o Departamento de Engenharia Eletrotécnica e de Computadores da Universidade do Porto. Há muito que se discute o modelo mais adequado para um sistema de ensino que contemple as demandas sociais ocorridas em razão das mudanças no mundo do trabalho, no qual a exigência de conhecimento científico, tecnológico e sócio-histórico se faz presente de forma cada vez mais intensa. Junto aos professores que tem licenciatura em Engenharia Eletrotécnica as entrevistas estão sendo desenvolvidas buscando identificar o itinerário formativo e as características de percurso desses profissionais que optaram pela ação docente.

Palavras-chave: Formação de professores; itinerário formativo; engenharia.

Introdução

Discutir a formação dos professores permanece como uma temática instigante pois significa compreender a complexidade do sistema de ensino em suas diversas manifestações. Isso posto, apresenta-se o que levou à definição do problema que orienta a investigação proposta: Como o profissional da área da engenharia constitui-se como docente?

A necessidade de delimitar o campo de investigação, em razão da amplitude de possibilidades, levou à escolha da engenharia como formação inicial devido a sua relevância na constituição do capitalismo industrial, o qual deu origem às iniciativas públicas e privadas de formação profissional.

No Brasil, a formação profissional na qual se enquadra a engenharia se estruturou a partir das necessidades geradas pela crescente industrialização, por meio da criação das escolas de aprendizes e artífices no início do século XX e da fundação do Senai em 1942 e do Senac em 1946. Enquanto dotados de conhecimento pedagógico tácito, tem-se como hipótese que esses engenheiros docentes apresentam em sua prática elementos de positividade, uma vez que esta foi desenvolvida por meio de um trabalho pedagógico real; ao mesmo tempo, essa prática é limitada, em razão da ausência de uma formação pedagógica sistematizada.

A partir da literatura tem-se como hipótese de trabalho que a formação dos docentes tem como fundamento o pragmatismo utilitarista, de caráter presentista, posto que é esta a concepção mais

adequada à epistemologia da prática que tende a ser dominante tanto no mundo corporativo quanto em boa parte da produção acadêmica contemporânea sobre formação de professores.

Uma das demandas sociais mais presente nas discussões sobre a formação de professores diz respeito à qualificação continuada, de caráter teórico-prático, substituindo a proposta de formar o indivíduo certo para o lugar certo como paradigma do modo de produção taylorista-fordista.

A formação continuada, tal como é concebida no Brasil hoje, apresenta-se como consequência da concepção de flexibilização das possibilidades de atuação no mundo do trabalho, a partir do regime de acumulação flexível, que destrói a relação direta entre qualificação e exercício profissional. Neste regime de acumulação, o ingresso no mundo do trabalho ocorre, não a partir da oferta de qualificação, mas a partir da demanda do processo produtivo. Assim, um mesmo trabalhador pode desempenhar numerosas e diversificadas atividades ao longo de sua vida de trabalho, independentemente de sua qualificação (Kuenzer, 2003). Desta forma, também se flexibiliza a formação, que passa a ter um caráter mais geral na formação inicial, para ir se complementando com educação continuada a partir das necessidades do trabalho a ser realizado. Assim, a partir do momento em que não se tem mais uma única possibilidade de atuação profissional, também não se tem mais um único percurso formativo. Isso obriga, de certa forma, as empresas a investirem na capacitação continuada de seus trabalhadores para que estes atendam às necessidades específicas da organização onde atuam, bem como às mudanças em tecnologia e em gestão que vão ocorrendo ao longo do tempo o que acaba por influenciar as concepções e práticas das universidades, uma vez que elas estão inseridas nas mesmas relações sociais e produtivas da sociedade.

Na transição do taylorismo-fordismo para o toyotismo, algumas questões foram aparentemente resolvidas, como a quebra do paradigma de que existe um conhecimento pronto e acabado, que banalizava a concepção de competência, baseada apenas no “como fazer”. Contudo, no toyotismo, a partir da intensiva utilização da base microeletrônica, passou-se a reconhecer a necessidade um conhecimento mais geral, exigindo uma formação teórica mais sólida, o que, contraditoriamente, também possibilita a qualificação dos trabalhadores. Embora a formação politécnica não se coloque ainda como possibilidade concreta, há que reconhecer a positividade das demandas do capital pela ampliação da formação teórica via atividade educativa sistematizada para os trabalhadores, mesmo que ela ocorra nos espaços corporativos.

Minimamente, o que se evidencia é o esforço por uma formação polivalente, que supera a formação fragmentada anterior.

Com o professor esse processo não é diferente – ainda que nesse caso seja preciso considerar outros aspectos e dimensões –, pois cabe a ele assumir, gradativamente, múltiplas tarefas nem sempre vinculadas ao processo educativo. Exemplos disso são os processos e programas de educação profissional que abrem vagas para a atuação de professores nos mais diversos espaços, sem exigir, muitas vezes, a qualificação e formação teórica necessárias para tal especificidade.

Contexto geral da investigação

A dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho manual está presente nos mais diversos momentos históricos da humanidade, mas encontra-se especialmente materializada na forma de produção atual onde o domínio da técnica nem sempre vem acompanhada do domínio da ciência.

Esse fenômeno se reflete nas propostas de formação de professores mediante a distinção entre aqueles que vão pensar os processos pedagógicos de formação acadêmica e aqueles que vão ensinar o trabalho. Como no taylorismo/fordismo geralmente quem ensinava o trabalho era um trabalhador que se qualificava pela sua experiência, é compreensível a pouca relevância atribuída à formulação de propostas de formação de professores nas chamadas áreas técnicas, onde se encontra a engenharia.

As modificações ocorridas no modo de produção, de mecânica para elétrica e, hoje, para a microeletrônica, apontam uma alteração na maneira como o trabalhador é visto e exigido. A partir dessa nova organização do trabalho passou-se a exigir outro comportamento, um novo conhecimento. A divisão rígida entre o trabalho manual e o trabalho intelectual cede espaço para uma organização mais descentralizada, uma vez que as tarefas demandam, nos mais diferentes níveis organizacionais, capacidade de pensar, analisar, decidir, etc. ao mesmo tempo em que se executam tarefas cotidianas.

Fazendo uma breve contextualização da produção acadêmica sobre a formação dos professores com a finalidade de indicar as atuais tendências e especialmente situar no quadro destes estudos a formação do professor para a área de engenharia, verifica-se que poucos estudos tratam da temática, tanto no Brasil quanto em Portugal.

Em Portugal o debate sobre a formação de professores, principalmente a partir do Processo de Bolonha tem-se debruçado sobre vários aspectos importantíssimos, porém, tal como no Brasil, a discussão sobre a formação de professores das chamadas áreas técnicas ainda deixa a desejar.

Segundo Manzano (2008), baseado em autores como Tardif (2002), Schön (2000) e Perrenoud (2000, 2002), entre outros, observa-se que na *Revista Brasileira de Educação*, de 1995 a 2005 a maior parte da produção sobre a formação de professores diz respeito a discussão sobre a necessidade da reflexão como categoria de formação.

As principais abordagens sobre a formação de professores no Brasil, localizadas em periódicos especializados e no banco de teses e dissertações da Capes, apontaram para os aspectos de discussão sobre a problemática vinculada à resolução de problemas diretamente relacionados à prática e fortemente influenciados pelas discussões de cunho reflexivo.

Autores como, Schon (1991,1992), Nóvoa (1992, 2000), Zeichner (1998), Perrenoud (2000, 2002) e Tardif (2000) são alguns dos exemplos presentes nas referências dos trabalhos de pesquisadores brasileiros.

As pesquisas que se dedicam a histórias de vida (Lelis, 2001) aparecem no cenário dos estudos sobre a formação de professores e publicações a respeito da valorização dos saberes da experiência de professores (Sousa et al., 1996; Kramer, 1998). Sobre as novas tecnologias e suas implicações para a formação de professores, aparecem os estudos de Menezes (1998), Kenski (1998), Pretto (2002), Silva Jr. (2003), entre outros.

Procedendo à crítica da tendência predominante nos estudos de formação de professores sob a perspectiva do professor reflexivo, aparecem os estudos de Vargas (2003), Silva (2005), Carvalho (2005), Duarte (2001, 2006), Kuenzer (1999, 2008), para citar alguns, que revelam o esvaziamento da formação dos professores com a valorização da prática centrada na ação e no desempenho técnico em detrimento do aprofundamento teórico, com o que se fragiliza a formação crítica que articule teoria e prática a partir da totalidade das relações sociais. Moraes (2003) explicita esse movimento por meio da metáfora do iluminismo às avessas, indicando os retrocessos que significa essa perspectiva. E em relação à discussão sobre as competências, é Ramos (2001) quem nos esclarece sobre a complexidade desse conceito.

Nas pesquisas sobre a formação de professores para disciplinas específicas, discute-se a necessidade de uma preparação que abrange não só a formação do conteúdo vinculado à disciplina trabalhada, mas também à formação didática demandada, a exemplo dos trabalhos de Musatti (2003) e Moreira e David (2005).

Existem também trabalhos discutindo o multiculturalismo ou questões culturais de maneira ampla dentro da perspectiva de formação de professores; são eles os estudos de Monte (2000), Cavalcante (2003), Moreira e Candau (2003) e Valente (2005), para citar alguns exemplos.

Há ainda estudos a respeito da formação de professores sob uma abordagem histórica, como os trabalhos de Tanuri (2000) e de Saviani (2009). Este último autor explica que a formação de professores no Brasil iniciou-se sob a perspectiva do princípio do aprendizado que se desenvolve como ofício profissional:

“a partir do século XIX, a necessidade de universalizar a instrução elementar conduziu à organização dos sistemas nacionais de ensino. Estes, concebidos como um conjunto amplo constituído por grande número de escolas organizadas segundo um mesmo padrão, viram-se diante do problema de formar professores – também em grande escala – para atuar nas escolas. E o caminho encontrado para equacionar essa questão foi a criação de escolas normais, de nível médio, para formar professores primários, atribuindo-se ao nível superior a tarefa de formar os professores secundários.” (Saviani, 2009: 145)

Em relação ao tema formação continuada, nos anos de 1990, essa discussão aparece em 17,8% dos trabalhos e, nos anos 2000, aparece em 21% das pesquisas. Já o tema identidade e profissionalização docente, que nos anos de 1990 aparece em 10,2% dos trabalhos, ganha força nos trabalhos apresentados nos anos 2000, com 41% das apresentações.

Andrade (2007) explica também que, em sua investigação, 9% dos trabalhos foram classificados como “outros”, e “focalizaram questões, desde a organização curricular ou a inclusão de questões ambientais no ensino médio até um estudo da *Revista Brasileira de Educação Física e Desporto*, a educação na imprensa escrita ou a formação do cidadão” (Andrade, 2007: 46).

Os estudos apresentados por André (2002), Lima (2003), Andrade (2007) (apud Brzezinski; Garrido, 2001; Brzezinski, 2009) confirmam a quase que total inexistência de estudos sobre a formação de professores para as áreas técnicas, em especial a engenharia, indicando aí uma necessária investigação.

A par desse quadro é possível apreender que a formação de professores para as áreas técnicas não é objeto de estudo tanto no Brasil quanto em Portugal. Desse forma, pretende-se investigar a trajetória pedagógica de engenheiros que iniciaram a sua atuação profissional na área da engenharia e que, posteriormente, como professores considerando-se como indicadores metodológicos da pesquisa o delineamento formatado por Lopes et al. (2014).

Dessa forma pretende-se analisar os seguintes aspectos:

- Motivação inicial que levou os engenheiros a ingressarem na função/carreira docente.
- Trajetórias iniciais de formação e a ocorrência ou não de formação pedagógica.
- Necessidade ou não dessa formação.
- Dificuldades enfrentadas e as possibilidades vislumbradas no exercício da docência.
- Reconhecimento próprio do “ser docente”, ou seja, se esses profissionais consideram-se professores ou não.

Metodologicamente, a pesquisa será estruturada segundo a consideração do fenômeno – a trajetória de construção das identidades profissionais - como parte da totalidade que é constituída. O entendimento dessa categoria, o fenômeno enquanto parte da totalidade, pressupõe a busca da superação das aparências, buscando-se a compreensão das múltiplas determinações que configuram tal processo.

Assim, opta-se pela construção do quadro categorial valendo-se de entrevistas, sempre destacando o caráter inicial dessa elaboração como contribuição e ponto de partida para estudos mais aprofundados.

Para tanto, recorre-se à análise de conteúdo que, segundo Bardin (1977: 14), “pode ser uma análise dos ‘significados’, embora possa ser também uma análise dos ‘significantes’”, o que implica na permanente necessidade de compreensão do fenômeno enquanto movimento, que se altera a cada momento, sendo modificado e modificando os atores envolvidos constantemente.

A pesquisa, tal como foi feita no Brasil, será realizada por meio de entrevistas e análise de documentos oficiais produzidos tanto pelo governo português quanto pelas instituições promotoras da formação de professores.

Cabe destacar que o entendimento sobre entrevista enquanto método de pesquisa tem como principal objetivo a compreensão dos sujeitos entrevistados dentro do contexto histórico e social onde se encontram.

A formação dos professores engenheiros ou dos engenheiros que se tornam professores

Ao discutirmos como um engenheiro se torna professor, cabe primeiramente definir o que é ser professor.

Ser professor, de acordo com uma concepção dialética, é ser um trabalhador intelectual cuja especificidade é a ação pedagógica compreendida em suas dimensões contraditórias: disciplinamento e transformação. Estas dimensões só adquirem significado quando compreendidas a partir do modo de produção no qual se inserem, ou seja, o capitalista.

Neste modo de produção, cabe entender que, sendo a contradição característica permanente do trabalho do professor, tendo o professor os mesmos dilemas de qualquer outro trabalhador que é qualificado e desqualificado ao mesmo tempo, em permanente tensão, conflito e ambigüidade.

A compreensão dessa questão é fundamental para o entendimento do trabalho do professor, pois nos cursos de formação de professores, assim como em vários cursos de formação profissional, o que se observa é que a formação acontece para uma sociedade (escola) idealizada, segundo o ideário liberal. Daí a razão por que em nossa sociedade a expressão “na prática a teoria é outra” ter uma conotação de desmerecimento da teoria e não de entendimento de que a teoria não pode ser sinônimo de prática uma vez que sua complexidade se deixa apreender apenas parcialmente pelo pensamento humano.

Segundo Caldas (2007) um dos aspectos que aparece para os professores como uma causa do sentimento de desistência é a constatação de que sua atividade docente não lhe possibilita a realização humana plena.

Sensação semelhante é descrita por Lopes (2007), quando ao investigar as trajetórias de formação de professores do 1º CEB afirma “Mas, no percurso profissional, imperam os sentimentos de frustração e de estagnação, dadas as condições de trabalho (isolamento e ausência de inovação), mas também se destaca a luta pela sobrevivência intelectual e pela manutenção do sonho” (Lopes, 2007: 22).

Outra questão fundamental diz respeito ao entendimento de que o trabalho do professor é não material, pois o produto não se separa do produtor e, por isso, não produz resultados tangíveis. Contudo, por ser não material, esse trabalho não é completamente frustrante pois consegue estabelecer para o docente um espaço de liberdade e realização verificável por meio do sentimento de realização profissional e da capacidade de resistência, apontada por Caldas (2007) no Brasil e Lopes (2007) em Portugal como capacidade de permanência na atuação docente. Segundo essas autoras, é preciso se entender também a formação dos professores sob a perspectiva da profissionalização docente enquanto dimensão dialética, que contém em si as dimensões de resistência e desistência enquanto próprias de cada professor em diferentes momentos da vida pessoal e profissional. Isso porque cada professor enfrenta, ao longo de sua vida profissional, momentos de desânimo e momentos de manutenção da resistência ou do desenvolvimento profissional. Esses momentos são, portanto, pólos de embate que caracterizam a ação docente e evidenciam o *modus operandi* do professor em sua jornada profissional.

Cabe portanto considerar que a formação de professores não pode se pautar apenas na compreensão das metodologias enquanto técnicas sistematizadas em manuais. Isso porque, ao se pautar a formação apenas no “como fazer”, perde-se o entendimento do “por que” fazer, e dos diversos contextos em que “esse fazer” se insere, bem como dos novos e diversos conhecimentos que demanda.

A compreensão da escola como espaço para pensar a realidade social pela via da fundamentação teórica é outra característica do professor, pois à escola cabe o trabalho com o conhecimento recontextualizado (Moreira, 2008), ou seja, o conhecimento conforme o entendimento da linguagem escolar. Nessa perspectiva, cabe explicar que o trabalho com o conhecimento científico é função

primordial da escola, ao passo que a função do professor é assumir essa dimensão em toda a sua complexidade.

Assim é que cabe uma investigação sobre a trajetória e constituição dos docentes que atuam no ensino superior na área da engenharia, pois no início da formação técnica, nas antigas oficinas de artes e ofícios, é possível identificar o germe de formação dos profissionais técnicos, bem como de seus professores.

Esses professores eram os mestres de ofício, ou seja, profissionais que tinham como meta a difusão de seu conhecimento. Não eram, necessariamente, aqueles que sabiam ensinar, visto que o “método” de ensino era a simples demonstração seguida de imitação.

O interessante é que, até hoje, essa é uma característica marcante da formação nos cursos das áreas técnicas. Os professores não são exclusivamente professores, mas normalmente profissionais formados em áreas específicas de conhecimento, o que poderia explicar inicialmente a restrita preocupação com o conteúdo da própria disciplina, deixando-se de lado as dimensões políticas e didáticas.

Os estudos sobre a formação de professores para os cursos das áreas técnicas e tecnológicas confirmaram que, para esses profissionais, nunca houve preocupação com a formação docente.

Ferenc (2005), ao investigar a forma como o professor universitário aprende a ensinar, juntamente com Barbosa (2001), que explicita o discurso pedagógico na educação tecnológica, confirmam, entre outros autores, o que se afirma sobre a formação dos professores do ensino superior, principalmente dos docentes das áreas chamadas exatas: não se exige formação pedagógica, o que gera um elemento complicador do processo educativo, visto o consenso de que este necessita de procedimentos específicos, dada a sua complexidade.

Decorre que a formação do professor para o ensino superior das áreas técnicas demanda a criação de propostas que enfrente a questão de como esses profissionais precisam ser formados.

Dado que as capacidades psicofísicas de imitação e repetição já não são suficientes para a formação dos profissionais, o professor não pode ser apenas um excelente profissional do chamado mercado, ou seja, aquele que está disponível na indústria ou no comércio ou até mesmo na prestação de serviços, mas, sim, um profissional que, além do conhecimento técnico de sua área, consiga dominar tal conhecimento sob um viés científico e também pedagógico, a fim de garantir um processo de aprendizagem efetivo aos seus alunos.

Referências

- Andrade, R. R. M. de. (2007). Pesquisas sobre formação de professores: uma comparação entre os anos 90 e 2000. In *Programa e Resumos [da] 30. Reunião Anual da Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*. São Paulo: ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.
- André, M., & Romanowski, J. P. (2002). O tema formação de professores nas dissertações e teses (1990-1996). In M. André, *Formação de professores no Brasil (1990-1998)* (pp. 17-156). Brasília: MEC.
- Barbosa, M. N. (2001). *O discurso pedagógico na educação tecnológica*. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba.

- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Brzezinski, I., & Garrido, E. (2001). Análise dos trabalhos de GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. *Revista Brasileira de Educação*, 18, 82-100.
- Brzezinski, I. (2009). *Pesquisa sobre formação de profissionais da educação no GT 8/ Anped: travessia histórica*. <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br> (Acessível em 20 de Novembro de 2014).
- Caldas, A. do R. (2007). *Desistência e resistência no trabalho docente: um estudo das professoras e professores do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Curitiba*. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- Carvalho, J. M. (2005). O não-lugar dos professores nos entrelugares de formação continuada. *Revista Brasileira de Educação*, 28, 96-107.
- Cavalcante, L. I. P. (2003). Formação de professores na perspectiva do movimento dos professores indígenas da Amazônia. *Revista Brasileira de Educação*, 22, 14-24.
- Duarte, N. (2001). As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, 18, 35-40.
- Duarte, N. (2006). A contradição entre a universalidade da cultura humana e o esvaziamento das relações sociais: por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo ou relativismo cultural. *Educação e Pesquisa*, 32, 607-618.
- Ferenc, A. V. F. (2005). *Como o professor universitário aprende a ensinar? Um estudo na perspectiva da socialização profissional*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Kenski, V. M. (1998). Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. *Revista Brasileira de Educação*, 8, 58-71.
- Kramer, S. (1998). Leitura e escrita de professores: da prática de pesquisa à prática de formação. *Revista Brasileira de Educação*, 7, 19-41.
- Kuenzer, A. Z. (1999). Educação Profissional: categorias para uma nova pedagogia do trabalho. *Boletim Técnico do Senac*, 25, 2.
- Kuenzer, A. Z. (2003). As relações entre conhecimento tácito e conhecimento científico a partir da base microeletrônica: primeiras aproximações. *Educar*, ed. especial, 43-69.
- Kuenzer, A. Z. (2006). *A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão*. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000300012&lng=pt&nrm=iso (Acessível em 02 de Março de 2015).
- Kuenzer, A. Z. (2008). Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In INEP, *Formação de professores para educação profissional e tecnológica*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (Coleção Educação Superior em Debate, v. 8).
- Lelis, I. (2001). Profissão docente: uma rede de histórias. *Revista Brasileira de Educação*, 17, 40-49.
- Lima, E. F. et al. (2003). Análise crítica dos trabalhos apresentados no GT 8 no período 1999-2003. In *Programa e Resumos [da] 26. Reunião Anual da Associação de Pós-Graduação e*

Pesquisa em Educação. São Paulo: ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

- Lopes, A. (Org.). (2007). *De uma escola a outra – temas para pensar a formação inicial de professores*. Porto: Afrontamento/CIIE.
- Lopes, A., Hernández, F., Sancho, J.M., & Rivas, J.I. (2013). *Histórias de Vida em Educação: a Construção do Conhecimento a partir de Histórias de Vida*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Dipòsit Digital. <http://hdl.handle.net/2445/47252>.
- Lopes, A., Cavalcante, M. A. da S., Oliveira, D. A., & Hypólito, Á. M. (Orgs.). (2014). *Trabalho Docente e Formação: Políticas, Práticas e Investigação: Pontes para a mudança*. CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- Manzano, C. S. (2008). A formação de professores na Revista Brasileira de Educação (1995-2005): uma breve análise. In *Programa e Resumos [da] 31. Reunião Anual da Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*. São Paulo: ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.
- Menezes, L. C. de. (1998). Trabalho e visão de mundo: ciência e tecnologia na formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, 7, 75-81.
- Monte, N. L. (2000). E agora, cara pálida? Educação e povos indígenas, 500 anos depois. *Revista Brasileira de Educação*, 15, 118-133.
- Moraes, M. C. M. de (Org.). (2003). *Iluminismo às avessas: produção do conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Moreira, A. F. B., & Candau, V. M. (2003). Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 156-168.
- Moreira, A. F. B., & Candau, V. M. (2008). *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: MEC.
- Moreira, P. C., & David, M. M. M. S. (2005). O conhecimento matemático do professor: formação e prática docente na escola básica. *Revista Brasileira de Educação*, 28, 50-61.
- Musatti, T. (2003). Programas educacionais para a pequena infância na Itália. *Revista Brasileira de Educação*, 24, 66-77.
- Nóvoa, A. (1991). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Ed.
- Nóvoa, A. (coord.). (1992). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar: convite à viagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógicas*. Porto Alegre: Artmed.
- Pretto, N. de L. (2002). Formação de professores exige rede. *Revista Brasileira de Educação*, 20, 121-131.
- Ramos, M. N. (2001). *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?*. São Paulo: Cortez.
- Saviani, D. (2009). Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, 14(40), 143-155.

- Schon, D. A. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa, *Os professores e sua formação* (pp 37-49). Lisboa: Dom Quixote.
- Schon, D. A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Silva Junior, J. dos R. (2003). Reformas do Estado e da educação e as políticas públicas para a formação de professores a distância: implicações políticas e teóricas. *Revista Brasileira de Educação*, 24, 78-94.
- Silva, M. da. (2005). O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. *Revista Brasileira de Educação*, 29, 152-163.
- Sousa, C. P. et al. (1996). Memória e autobiografia: formação de mulheres e formação de professoras. *Revista Brasileira de Educação*, 2, 61-76.
- Tanuri, L. M. (2000). História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, 14, 61-88.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Valente, A. L. (2005). Ação afirmativa, relações raciais e educação básica. *Revista Brasileira de Educação*, 28, 62-76.
- Vargas, S. M. de. (2003). Processos de formação e aprendizagem no meio rural: o continuum família-escola. *Revista Brasileira de Educação*, 24, 95-106.
- Zeichner, K. M. (1998). Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos. *Revista de Educação Brasileira*, 9, 76-87.

Os pedagogos e a formação inicial: *um olhar sobre o processo formativo*

Regina Magna Bonifácio de Araújo

Universidade Federal de Ouro Preto

regina.magna@hotmail.com

Nilzilene Imaculada Lucindo

Universidade Federal de Ouro Preto

nilzilenelucindo@yahoo.com.br

Resumo – O trabalho investiga como se constituiu a formação inicial de pedagogos que atuam nas instituições de ensino da Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto, identificando metodologias e práticas adotadas pelos docentes; o momento de contato do licenciando com a Educação Básica; se a pesquisa fez parte do processo formativo; os pontos fortes e deficitários do curso. O estudo de abordagem qualitativa fez uso da pesquisa documental, bibliográfica e de campo, utilizando-se de questionário e entrevista. Os resultados revelam uma formação mais teórica que prática, a deficiência na oferta de pesquisa e que o contato com o *lócus* de atuação se dá pelo estágio.

Palavras-chave: Pedagogo; Curso de Pedagogia; Formação Profissional.

Introdução

Trataremos, nesta comunicação, da formação do pedagogo, tomando por base os dados coletados entre os pedagogos que atuam nas instituições de ensino público da Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto, Brasil. Conhecer quem são e sua trajetória formativa é um dos objetivos de uma pesquisa de Mestrado de uma instituição de ensino federal brasileira. Definimos como objetivos específicos, identificar as metodologias e práticas adotadas pelos professores formadores; verificar em que momento do curso se deu o contato com a Educação Básica; se a pesquisa fez parte do processo formativo desses sujeitos; os pontos fortes e deficitários do curso.

O estudo de abordagem qualitativa adotou como metodologia a pesquisa documental, bibliográfica e de campo. Na coleta de dados utilizamos o questionário e uma entrevista semiestruturada. O referencial teórico embasou-se em documentos oficiais e nos estudos de Gatti e Barreto (2009); Pimenta (2014); Franco, Libâneo e Pimenta (2011); Albuquerque, Haas e Araújo (2012); Cruz (2012) e a análise, nos estudos de Bardin (2011).

A constituição do curso de pedagogia no Brasil e a formação do pedagogo

O curso de Pedagogia no Brasil foi marcado por 4 marcos legais que o regulamentaram e introduziram-lhe algumas modificações: Decreto-Lei 1190/39; Parecer CFE nº 251/62; Parecer CFE nº 252/69 e a Resolução CNE/CP nº 01/2006.

O primeiro marco legal, o Decreto-Lei 1190/39, foi o responsável pela criação do curso que surgiu como uma das cinco seções (Filosofia, Ciências, Letras, Pedagogia e Didática) que compunha a Faculdade Nacional de Filosofia. Com duração de 3 anos, conferia o diploma de Bacharel em Pedagogia, porém, para aqueles que também tivessem concluído o curso de Didática, era conferido o diploma de Licenciado. O segundo marco, o Parecer CFE nº 251/62, fixou o currículo mínimo e a duração do curso que passou a ser de 4 anos para o Bacharelado e Licenciatura. O currículo mínimo consistia em 07 matérias: Psicologia da Educação, Sociologia Geral e da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação, Administração Escolar e duas matérias a serem escolhidas pela IES, contudo, para a Licenciatura, as disciplinas de Didática e Prática de Ensino eram obrigatórias.

O Parecer CFE nº 252/69, terceiro marco, manteve a formação de professores para atuar no Ensino Normal e instituiu as habilitações para a formação de especialistas em Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar. O currículo do curso passou a ter uma parte comum a todas as modalidades e uma específica em função da habilitação adquirida, além disso, a experiência de Magistério passou a ser exigida para as habilitações de Orientação Educacional, Administração e Supervisão Escolar e Didática tornou-se disciplina obrigatória. O bacharelado foi extinto e o curso passou a conferir só o título de Licenciado em Pedagogia.

O último marco, a Resolução CNE/CP nº 01/2006, definiu a docência como base da formação do pedagogo e extinguiu as habilitações do curso, agora destinado à formação de professores para atuar na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de nível médio, modalidade Normal, na Educação Profissional na área de serviços e apoio e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Essas modificações colaboraram para o surgimento de dicotomias que circundavam o curso de Pedagogia. A cada parecer, foram suscitadas dúvidas que colocavam em evidência a fragilidade que o curso apresentava quanto à identidade e finalidade, a formação oferecida e o campo de atuação do pedagogo. Essas questões não cessaram com a aprovação das últimas diretrizes, pois hoje surgem questionamentos acerca da amplitude da formação oferecida e se o currículo tem garantido a formação do professor para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental e para a gestão.

A Resolução CNE 01/2006 apresenta um curso que tem a sua base na docência, mas que abre um leque amplo de formação. Não é de se estranhar que o foco e a amplitude

proposta vêm suscitando críticas à medida que se socializam os resultados de investigações que tem como fim verificar a formação de pedagogos realizada com base nesta legislação. Albuquerque, Haas e Araújo realizaram uma pesquisa com docentes que atuam nos cursos de Pedagogia em 3 universidades da região sudeste a fim de evidenciar o que eles pensam sobre as diretrizes. Para as autoras, as atuais diretrizes “não impediram a formação do bacharel, mas a dificultou pelo excesso de atributos exigidos na formação do professor” (2012: 9056). Essas autoras concluem que a licenciatura foi privilegiada e que houve um rompimento na identidade do curso ao se retirar dele a tarefa de formar em um mesmo curso o especialista e o professor. Aspectos que coincidem com a pesquisa de Pimenta, ao destacar que

“Formar o docente e o pedagogo é o que está definido para os cursos de Pedagogia. No entanto, considerando a complexidade e amplitude envolvidas nessas profissões, o que se evidencia nos dados da pesquisa é que essa formação é generalizante e superficial, não se formando (bem) nem o pedagogo nem o docente” (Pimenta, 2014: 12).

Talvez, daqui a alguns anos se torne explícita a necessidade de institucionalizar um curso voltado para a formação do professor e outro para o pedagogo – especialista, como propõem Franco, Libâneo e Pimenta.

“O curso de Pedagogia destina-se à formação de pedagogos especialistas por meio de estudos teóricos de Pedagogia, visando preparar profissionais para a investigação científica e para o exercício profissional no sistema de ensino e em outras instituições educacionais, inclusive as não-escolares. O curso de formação de professores para a Educação Básica, em ligação direta com o curso de Pedagogia, destina-se à formação de professores para a Educação Básica” (Franco, Libâneo & Pimenta, 2011: 71-72).

Os pedagogos e as leituras sobre seu processo formativo

A amostra constituiu-se de 14 mulheres e 1 homem que concluíram a graduação em Pedagogia entre 1983 e 2010, na vigência do Parecer 252/69, obtendo as habilitações proporcionadas pelo curso. Para Gatti e Barreto, “as mulheres constituem igualmente a maioria absoluta dos estudantes de Pedagogia” (2009: 162). “Ser professora” é uma opção para mulheres, mas o homem ingressa no curso de Pedagogia com o desejo de “ser professor”, igual a muitos outros que fazem a opção pela Licenciatura.

Os pedagogos atuam em escolas públicas de Educação Básica, sendo 05 na rede estadual e 10 na rede municipal. Apesar de terem cursado Pedagogia, eles ocupam cargos com nomenclaturas distintas, estabelecidos pelo próprio curso ou pela rede de ensino em

que atuam: 8 são supervisores pedagógicos; 2 são orientadores educacionais e 5 pedagogos.

Dos entrevistados, 10 possuem habilitação em Magistério de 1º grau para atuar de 1ª à 4ª série e 1 para atuar com Educação Física da 1ª à 6ª série. Quanto ao *lôcus* de conclusão da graduação, 5 pedagogos concluíram seus estudos na instituição privada, 6 na estadual e 4 na federal. Em relação à Pós-Graduação, 12 possuem Especialização Lato Sensu e 1 Mestrado em Pedagogia Profissional, 1 sujeito cursou Pós em Supervisão e outro em Inspeção e Orientação.

Os pedagogos e as metodologias adotadas pelos professores formadores

As metodologias que os formadores mais adotavam eram as aulas expositivas, os trabalhos em grupos e individuais e os seminários. Para um dos inquiridos, “Era aula expositiva, tinha trabalhos de grupo, mas era assim, aula expositiva e trabalhos de grupo, estudo individual. O que eu me lembro era bem isso. Não tinha assim, tanto seminários, fóruns, oficinas” (P1). Já outro argumenta que,

“Às vezes era realmente tradicional, quadro, giz. Às vezes era em vídeo, às vezes era seminário. Às vezes a gente buscava, eles mandavam pra gente tá estudando e fazendo as apresentações, uma aula mais expositiva com os alunos com apresentação na sala” (P15).

Embora os docentes também fizessem uso de outras metodologias como debates, para 53,33%, o curso se configurou como mais teórico e menos prático, uma preocupação para Gatti e Barreto (2009), pois, demonstra o comprometimento da relação teoria x prática. Segundo os pedagogos, as práticas estavam mais associadas às disciplinas de Metodologia.

“É, na verdade não foram tantas práticas. Eu acho que se for avaliar, teve mais formação teórica até do que prática. As práticas eram das metodologias. Então, por exemplo, na Metodologia da Matemática, então, a gente fazia muita aula prática. A gente fazia, montava jogos, daquilo que a gente poderia fazer com o aluno” (P4).

Só um sujeito destacou que houve equilíbrio entre teoria e prática. A questão de a teoria sobressair sobre a prática, também foi constatada no estudo de Cruz (2012). Na visão de Gatti e Barreto,

“(...) como, na prática docente da escola básica, os professores tendem a reproduzir mais as experiências provenientes da sua vivência como estudantes do que as teorias com as quais entram em contato, um dado preocupante é o

extremo desequilíbrio, nos cursos de formação docente, entre as abundantes aulas expositivas e a absoluta escassez de aulas práticas em todos os cursos” (Gatti & Barreto, 2009: 175).

Para um pedagogo, o fato de o curso ter sido muito teórico relaciona-se aos poucos recursos que a instituição dispunha. “[...] como é uma escola do Estado, a instituição não tinha muito recurso não. Então assim, os professores é, utilizavam é a própria sala de aula mesmo né, o quadro, quadro-negro lá e giz, né” (P8). E a presença de colegas de turma que já atuavam em sala de aula, contribuiu com a discussão teórica.

“[...] na hora que o professor falava alguma coisa lá da teoria, elas debatiam. Elas interrompiam. Não, isso na prática não é assim que funciona, é assim, assim, assim. Aí eu ficava assim, gente eu tinha que estar também na escola para saber de tudo, e eu não sei de nada disso” (P4).

Os pedagogos e o contato com a Educação Básica durante o curso

Para um terço dos sujeitos, o contato com a Educação Básica se deu no estágio. Para um dos entrevistados “O contato com a Educação Básica durante o curso de Pedagogia foi muito pequeno, só nos poucos momentos do Estágio ou nas aulas que a gente ia assistir, mas essas aulas que a gente assistia eram específicas” (P6).

Para os demais, esse contato foi viabilizado a partir de projetos de extensão, monitoria, trabalhos extraclasse e, é importante considerar a vivência de aluno do curso de Magistério.

“No curso ele se deu mais através desta experiência na ludoteca e no mais com relação igual eu falei, como tinha uma das professoras que ela tinha também esse grupo de alunos, né de graduandos, que se quisessem né, poderiam estar atuando como professores recuperadores, eu lembro que eu cheguei a atuar né, em algumas escolas lá do município” (P12).

Os pedagogos e a pesquisa durante a formação

A participação em projetos de pesquisa era pouco considerada na formação, pois, o incentivo à pesquisa se deu só para 40% dos entrevistados. “Então, contato com a pesquisa foi nesse Programa [de Alfabetização de Adultos] né que eu tinha dois anos e meio com professores Doutores né que já, que me orientavam [...]” (P14).

A maior parte dos entrevistados, 46,7% disse não ter tido contato com a pesquisa e 13,3% relatou que pesquisava apenas para fazer trabalhos. Para um dos entrevistados “essa

questão da pesquisa, na época que eu fiz não tinha isso né. A gente não tinha esse lado de pesquisa, de artigo né, de fazer artigo, de publicar artigo, não tinha nada disso” (P10).

O estudo revela que faltou estimular a prática investigativa que propicia uma leitura da realidade no qual o sujeito está inserido, bem como a reflexão sobre sua própria ação a partir do conhecimento de outras realidades. Os resultados desta subcategoria se aproximam daqueles encontrados na pesquisa de Gatti e Barreto, que comprovou que as pesquisas “representam uma ínfima porcentagem nos currículos” (2009: 124).

Os pedagogos e os pontos fortes e deficitários do curso de Pedagogia

Como pontos fortes do curso, citamos a experiência daqueles que tinham cursado o Magistério bem como a presença em sala de colegas que já atuavam. Possuir o Magistério corroborava por já se ter uma base formativa. A presença de colegas que já exerciam a docência era relevante para fomentar o debate das questões teóricas e para auxiliar na compreensão do universo escolar.

“(...) a minha experiência já de sala de aula né ajudou muito, tanto que tinha colegas que não eram professoras. Eram colegas que tinham feito Administração, Contabilidade, cursos completamente diferentes. Então no grupo, era sempre falado assim, a gente com a experiência de “Fulana”, o resto a gente vai fazendo né. Então minha experiência sempre contava muito” (P3).

Para Imbernón (2009: 64), “o compartilhar dúvidas, contradições, problemas, sucessos e fracassos são elementos importantes na formação das pessoas e de seu desenvolvimento pessoal e profissional”. As experiências dos colegas foram os aspectos fortes mais citados, porém, existiam outros: realizar o estágio no início do curso, a obrigatoriedade de realizar estágio mesmo já tendo experiência docente, as habilitações do curso e ter estudado Língua Portuguesa em todos os períodos.

Como pontos deficitários, ressaltamos o fato de o curso ter sido muito teórico, sendo que para alguns pedagogos a teoria deveria ter sido mais articulada com a prática.

“Eu senti muita dificuldade quando eu cheguei pra prática. Eu tenho mais lembranças do curso de magistério, de que é importante pra mim, na minha prática, do que do curso de pedagogia. A Didática, a Metodologia” (P9).

Soma-se a isso, o grande número de disciplinas do curso e a necessidade de se aprofundar mais em alguns conteúdos.

“Agora as carências, eu não sei bem, assim eu acho que eu devia ter estudado mais LDB [Lei de Diretrizes e Bases da Educação], ou talvez quando eles propuseram o estudo eu não achei que fosse tão importante, os CBCs

[Conteúdos Básicos Comuns], as Matrizes de Referência, tanta coisa que eu tinha que ter estudado e não estudei” (P7).

Por fim, salientamos que apenas 3 pedagogos tiveram um contato indissociável com o ensino, a pesquisa e a extensão. Esses sujeitos realizaram a sua graduação em uma instituição de ensino pública federal. Tal fato aponta o valor que as federais conferem a essas ações.

Considerações

A análise evidencia a necessidade de avaliar a formação ofertada no curso de Pedagogia, haja vista, as modificações pelas quais ele tem passado e a sua relevância por se tratar de um curso que forma os profissionais que atuam na Educação Básica.

O estudo revelou que a aula expositiva era a metodologia mais adotada pelos professores, conferindo ao curso um cunho mais teórico. Constatamos que o contato do estudante com a Educação Básica ocorreu a partir do estágio, contudo, esse componente nem sempre é oferecido nos primeiros períodos do curso, comprometendo o conhecimento sobre a realidade escolar. Raros foram aqueles que participaram de pesquisa, monitoria e extensão e que tiveram mais contato com o cotidiano da escola.

Quanto aos pontos fortes do curso, destacamos a presença em sala de alunos experientes que, pelas suas contribuições, possibilitavam maior entendimento da teoria e da prática. Em relação aos aspectos deficitários, elencamos o ensino da teoria em detrimento da prática, a falta de incentivo à pesquisa, a falta de tempo para aprofundar nos conteúdos e a baixa oferta de atividades que promovem a inserção do licenciado no seu *lócus* de atuação.

Por fim, acreditamos que os aspectos salientados neste estudo podem contribuir para repensar a formação que vem sendo ofertada nesses cursos, apontando caminhos capazes de auxiliar quanto às deficiências existentes nos currículos e para reverter cenários semelhantes aos vivenciados pelos protagonistas da pesquisa e que existem em muitas instituições formadoras.

Referências

Albuquerque, H. M. P., Haas, C. M., Araújo, R. M. B.(2012). A docência no curso de pedagogia-licenciatura: o que dizem os professores sobre as diretrizes curriculares nacionais. In Carlinda Leite & Miguel Zabalza (eds.), *Ensino Superior: Inovação e qualidade na docência* (pp.9055-9071). 1ed. Porto, Portugal: CIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas.

Bardin, L.(2011). *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70.

- Brasil. (1963). Conselho Federal de Educação. Pedagogia Parecer nº 251/62. *Revista Documenta*, (11), 59-66.
- Brasil. (1969). Conselho Federal de Educação. Currículo de Pedagogia Parecer nº 252. *Revista Documenta*, (100), 101-139.
- Brasil. (2006). Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1/2006 de 15 de maio de 2006. Institui *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura*. Brasília: Diário Oficial da União.
- Brasil. (1939). Decreto-Lei nº 1190 foi aprovado em 04 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, RJ, 06 abr.
- Cruz, G. B. (2012). Teoria e prática no curso de pedagogia. *Educação e Pesquisa*, 38(1), 49-164.
- Franco, M. A. S., Libâneo, J. C., & Pimenta, S. G. (2011). As dimensões constitutivas da Pedagogia como campo de conhecimento. *Educação em Foco*, 14(17), 55-78.
- Gatti, B. A. (Coord.), & Barreto, E. S. de S. (2009). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO.
- Imbernón, F. (2009). *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez.
- Pimenta, S. G. (2014). *A formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental: análise do currículo dos cursos de Pedagogia de instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo*. In XVII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Fortaleza. < <http://www.uece.br/eventos/xviiendipe/> >. (Acessível em 24 janeiro de 2015).

Formação continuada de professores em escolas do Brasil e Portugal: customizando recursos e aplicando o Google+

Elisabeth Gomes Pereira

Universidade Estadual do Ceará/Universidade Aberta do Brasil (UECE/UAB)
beth.gomes@uece.br

Lia Raquel Oliveira

Universidade do Minho (UM)
lia@ie.uminho.pt

Resumo - O artigo discute sobre a formação continuada de professores em escolas do Brasil e Portugal, relatando-se o experimento prático que constitui parte de uma investigação com o objetivo de compreender como se processa, no espaço virtual, o compartilhamento de experiências didáticas entre professores localizados em continentes diferentes, mas na busca pelos mesmos interesses de utilização das TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação) como estratégias didáticas. No experimento customiza-se o Google+ para servir a formação autônoma realizada pelo Grupo de Pesquisa Interdidática. A experiência de formação trouxe autoconfiança e orgulho aos professores por se reconhecerem produtores de materiais pedagógicos e acadêmicos, além de geradores da própria formação.

Palavras-chave: formação autônoma, recursos Google+, colaboração.

Introdução

Atualmente, a sociedade mundial defronta-se com uma situação crescente e agitada, a de adquirir, constantemente, novos conhecimentos, compreender a realidade continuamente mutante garantindo o acompanhamento das mudanças impostas pela era da tecnologia digital e da globalização. Consequentemente, esta situação carece da intervenção de políticas de governo para a educação, pois é ela a principal responsável pela formação dos cidadãos.

Em meados de 2010 observou-se os resultados do Programme for International Student Assessment - PISA de 2000, 2003 e 2006 e, ao comparar os dados do Brasil e de Portugal, constatou-se que o desempenho dos alunos de Portugal estava sempre a frente dos alunos do Brasil com, aproximadamente, uma média de 10 pontos de diferença para as três áreas avaliadas: leitura, matemática e ciências. Surgiu, então, a curiosidade de como fazer para compartilhar as experiências positivas dos professores de Portugal com os professores do Brasil.

A curiosidade assumiu forma de investigação dando origem à pesquisa: *Tecnologias da Informação e Comunicação na Formação Continuada de Professores: estudo de caso em escolas do Brasil e Portugal com recursos e aplicação do Google+*.

Aguado Arrese (1977: 314) diz que a tecnologia “põe nas mãos da educação uma racionalização dos sistemas escolares, uma sistematização dos processos de ensino-aprendizagem, uma aplicação dos princípios científicos à atividade educativa”. Portanto, compreende-se que se a tecnologia for utilizada com competência e sapiência tornam-se prováveis as transformações significativas nos sistemas de ensino.

Supondo contribuir para a transformação dos sistemas de ensino brasileiro e português, assumimos como objetivo de pesquisa investigar a formação continuada em TIC e as estratégias didáticas

desenvolvidas pelos professores de duas escolas (Fortaleza/Brasil e Braga/Portugal) envolvidas, respectivamente, nos Programas governamentais Um Computador por Aluno (UCA) e e-Escola, visando a construção de uma proposta de formação autônoma a partir da troca e do compartilhamento de informações e comunicação entre os docentes.

A investigação, de natureza qualitativa, utilizou uma estratégia de recolha de dados contemplando entrevistas, questionário, observação participante com notas de campo e *grupo focal*. Entretanto, com base nas conjecturas de Fernandes (1991), a pesquisa não refuta os dados quantitativos obtidos através do questionário. Apresenta características de “uma pesquisa empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real” (Yin, 2003: 2), constituindo-se num estudo de caso sobre formação continuada para a utilização das TIC.

Para desenvolver o processo de troca de informações e comunicação entre os docentes, organizou-se a formação continuada intitulada *Experimento Prático: tecnologias digitais apoiando a formação contínua e a produção de estratégias didáticas em escolas do Brasil e Portugal*.

A partir do experimento prático foi possível construir uma proposta de formação autônoma, colaborativa e desestruturada, isto é, autodirigida, autogovernada pelos próprios professores trabalhando conteúdos didáticos na medida do que estes necessitavam para o momento.

Experimento Prático

A ideia principal do experimento estava em os professores do Brasil e de Portugal partilharem e disseminarem conteúdos e estratégias de ensino e aprendizagem utilizando as TIC, através da comunicação e interação.

O grupo de estudo foi nomeado de Grupo de Pesquisa Interdidática. No Brasil os professores envolvidos atuavam em séries do ensino médio e em Portugal no ensino secundário. Os programas governamentais nos quais estavam inseridos apresentavam características próprias de implantação, contudo, fomentando igualmente a inclusão digital.

O projeto governamental brasileiro sugeria a utilização de *laptops* na situação 1-1, com *netbooks* do tipo ClassMate para cada professor e cada aluno em toda a escola. Portugal, apresentava proposta de uso semelhante, contudo, a escola trabalhava com 24 computadores portáteis para uso comum, modelo de mercado, sendo dez para uso dos professores e quatorze para atividades pedagógicas com alunos.

O primeiro passo do experimento foi lançar aos professores uma proposta de formação contínua para o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação Digitais (TICD), diferente das formações previamente modeladas e ofertadas pelas instituições a que pertenciam. Sem desmerecer as formações obrigatórias de governo, a proposta era uma opção, caracterizando-se como uma formação autônoma e desestruturada em relação aos conteúdos comumente explorados nas demais formações. Significava os professores poderem trocar saberes de utilização das tecnologias digitais com comunidades diferentes das suas, localizadas em espaços longínquos, desvendando e compartilhando as possibilidades pedagógicas que os recursos digitais da Web 2.0 poderiam oferecer, assim como, provocando reorganizações e enriquecimento das práticas pedagógicas.

Os professores aderiram ao experimento prático pois, para eles, conhecer mais sobre o

desenvolvimento e a aplicação de estratégias didáticas com o apoio das TIC significava uma soma à rotina escolar vivenciada nos últimos tempos com os projetos UCA e e-Escola.

Além de acrescentar conhecimentos às práticas didáticas cotidianas os professores cogitavam a elevação do nível de formação continuada sendo esta importante à vida funcional. A intenção de todos alinhavava-se em colaborar, compartilhar e construir novos saberes referentes ao uso das TIC na escola.

O passo seguinte seria estudar como os professores poderiam comunicar entre si e trocar informações, construir e compartilhar os saberes sobre as estratégias didáticas que utilizam as TIC. A proposta de formação autônoma necessitava de um ambiente virtual que suportasse a comunicação síncrona e assíncrona. Após troca de ideias, foi definido o Google+ como o principal espaço virtual para desenvolver a experiência. O referido espaço foi unanimemente validado por não gerar custos e não trazer maiores dificuldades técnicas aos participantes.

No experimento customizou-se cada ferramenta escolhida para atender as trocas, partilhas e construções realizadas pelos grupos de estudo. A partilha e a colaboração foram os pontos fortes da experiência, favorecendo os professores criarem e recriarem novas formas de ensinar e fortalecer a própria formação.

Implantação

Antes de tecer comentários sobre a implantação do experimento prático registra-se que o mesmo ocorreu acoplando o Google+ ao Google Site. O último, ferramenta coadjuvante com função de repositório público, ou seja, um ambiente de divulgação para além do grupo de pesquisa, pois supostamente poderia dar visibilidade da formação autônoma a todos que se interessassem pelo assunto.

O *site* foi batizado de Interdidática², destacando na página inicial os grupos de pesquisa formados pelos docentes da Escola de Ensino Fundamental e Médio Estado do Paraná - Fortaleza/Ceará/Brasil e Escola Secundária Carlos Amarante (ESCA) - Braga/Portugal.

Confere-se no *site* o objetivo do experimento, sugerindo que, ao final da experiência, se possa construir um modelo de didática designada por 'interoperabilidade didática', ou seja, um fenômeno suscitado por nós e criado por analogia aos conceitos gerais de interoperabilidade – comunicação entre sistemas – e, conceitos da didática – técnicas e métodos de ensinar, ou prática pedagógica, que unidos e sendo realizados através de equipamentos informáticos ou tecnologias digitais possibilitam a troca, o compartilhamento e a divulgação de aplicações educacionais que se apoiam nas TIC, respeitando um padrão de ensino internacional.

Retornando à implantação da experiência se esclarece que, mesmo a formação sendo caracterizada como autônoma e desestruturada, foi elaborado um plano de ação para melhor organização dos estudos.

Com a aprovação do plano de ação pelos grupos de estudo, deu-se início às comunicações por um período de 6 meses de interação.

Criou-se uma conta no Gmail com usuário compartilhado pelos membros dos grupos pois, assim,

² <https://sites.google.com/site/interdidatica/>

todos poderiam ter acesso irrestrito aos materiais compartilhados no Google+ e Site Interdidática. Um 'Círculo' no Google+ foi criado para facilitar a comunicação e a visibilidade de todo o acervo produzido pelos integrantes dos grupos.

Organizados o plano de ação e os espaços virtuais a serem utilizados na formação foi hora de implementar a experiência customizando os espaços virtuais eleitos.

Customização

Em novembro de 2011 aconteceu o encontro inaugural através de videoconferência, utilizando as salas da Universidade do Minho (Braga) e do Instituto Centro de Ensino Tecnológico (Fortaleza). Os participantes conheceram-se, explanaram seus projetos governamentais e firmaram novo encontro para compartilhar estratégias de ensino com uso das TICD. Registrando o momento está a figura 1:



Figura 1 - 1ª Videoconferência Brasil e Portugal

Os encontros seguintes seriam mensais, assumindo-se o *Hangouts* do Google+ como ferramenta principal de comunicação síncrona.

Definiu-se na metodologia de trabalho que, após os encontros virtuais, se disponibilizaria tanto na ferramenta *stream*, encontrada no Google+, como no *site* Interdidática os materiais didáticos e saberes aprendidos durante as sessões de videoconferência. Tais ferramentas dariam suporte aos participantes que não pudessem estar *online* durante os *hangouts*. O Google+ e o Google Site configuraram-se os espaços virtuais que suportariam as tarefas de comunicação, armazenamento e publicação.

Vejam os seguintes as 2ª e 3ª videoconferências nas figuras 2 e 3. Deseja-se enfatizar, principalmente, a qualidade técnica (som, imagem, conexão) da ferramenta *hangout*, pois mesmo os participantes estando localizados em três países diferentes (Brasil, Portugal e Bélgica) a ferramenta superou as expectativas. Da mesma forma, assim decorreu no terceiro encontro quando se usou quase o número máximo de pontos de acesso à rede oferecidos pelo *hangout* (9 pontos).



Figura 2 - 2ª Videoconferência: acessos em rede dos países Brasil, Bélgica e Portugal



Figura 3 - Utilização de 8 pontos de acesso em rede

O experimento cumpriu a programação de 40 horas de estudos, distribuídas pelos meses de dezembro de 2011 e fevereiro, março, maio e setembro de 2012. O intervalo alongado de maio a setembro de 2012 deveu-se a incompatibilidade de calendários escolares entre Brasil e Portugal. Independentemente dos imprevistos, os grupos de pesquisa usufruíram das ferramentas então lançadas pelo Google+ (junho de 2011), de forma intensa durante o desenvolvimento do experimento.

O *stream* oportunizou postagens de posicionamentos sobre a formação, estratégias didáticas, *links* de *sites* para apoiar atividades escolares, filmes e fotografias de eventos escolares, trechos das videoconferências realizadas no *hangout*, propiciando aos professores que não puderam estar *online* o acesso aos temas em debate. Anota-se que, no período da experiência, não existia ainda a opção do *hangout on air*, o que poderia ter possibilitado a participação e colaboração de outros interessados nos temas das videoconferências.

Durante as videoconferências no *hangout*, foi possível conferir que os grupos de pesquisa do Brasil e Portugal interagiram aprofundando saberes, trocando ideias, motivando-se e refletindo para reelaborarem as práticas docentes, além de promoverem a relação interpessoal.

Momentos de interação e compartilhamento possibilitados pela ferramenta *stream* estão registrados nas figuras de 4 à 9. A figura 4 dá visibilidade ao primeiro encontro, mostrando o envolvimento de duas professoras do grupo português. A primeira complementando o assunto debatido na videoconferência e a segunda expondo reflexões sobre o experimento. Verificou-se que a ferramenta *stream* pôde agregar valor aos momentos assíncronos.

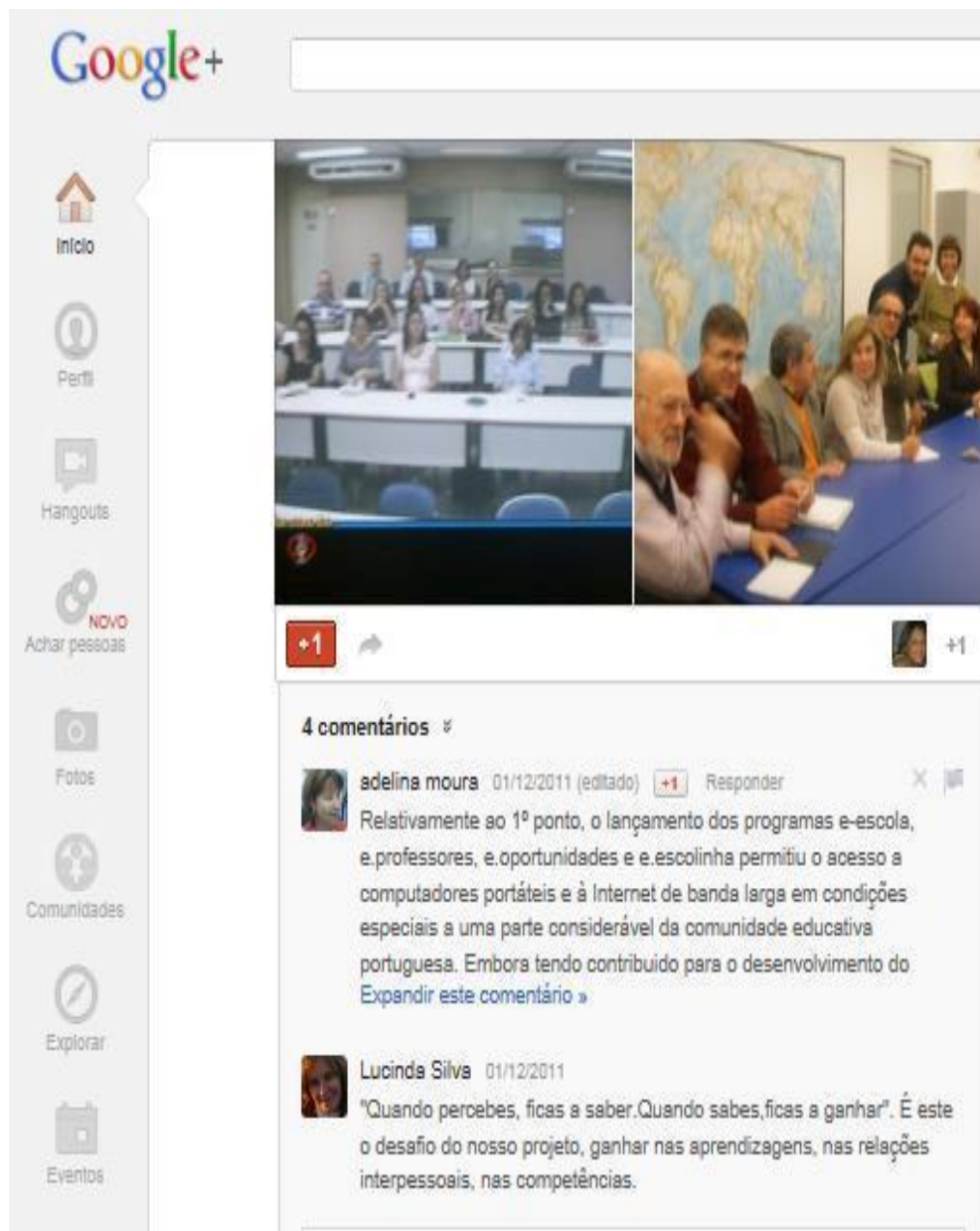


Figura 4- 1ª Videoconferência UMINHO/CENTEC

Na figura 5 o *stream* da professora brasileira é informativo: compartilha uma estratégia de ensino onde utilizou duas tecnologias digitais para apoiar a atividade pedagógica.



Figura 5 - Estratégia didática compartilhada

Na figura 6 é perceptível a ação de compartilhamento de uma das professoras brasileiras ao inserir *links* de *sites* interessantes para o trabalho educativo. Em sequência, uma professora portuguesa expõe sua satisfação e descobertas relacionadas com o segundo encontro, além de solicitar para o encontro seguinte a troca de experiências dirigida para a área de atuação específica.

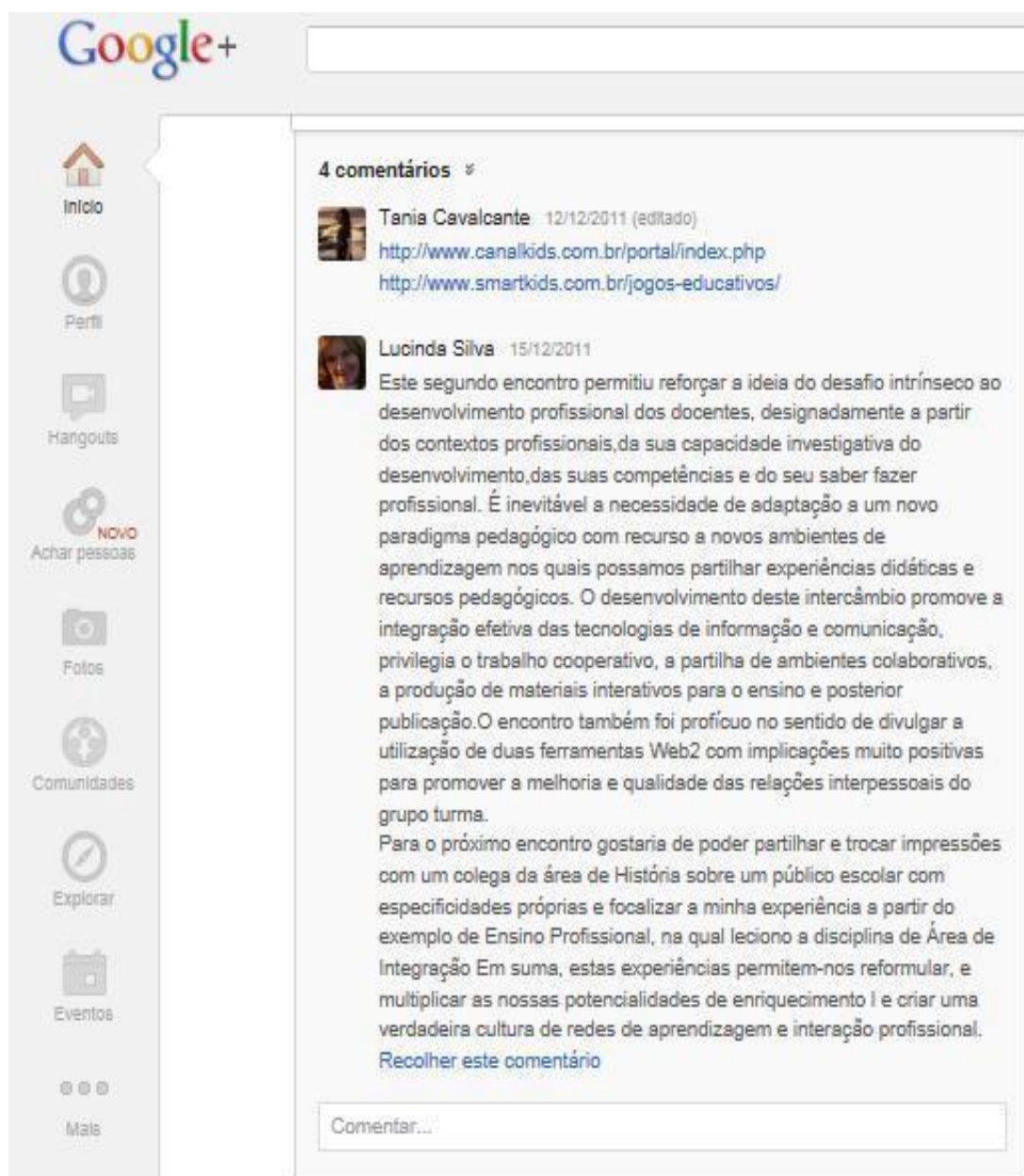


Figura 6 - Sites compartilhados, posicionamento e solicitação de experiências.

Na figura 7, confere-se que a ferramenta *stream* é utilizada como espaço para discussão das vantagens do uso das TIC e do Google+, em especial.



Figura 7 - Discussão e posicionamento sobre as TIC e Google+

A figura 8 apresenta *streams* com comentários e agradecimentos relacionados com o último encontro entre os grupos de pesquisa do Brasil e de Portugal. Neste encontro três *netbooks* do Programa UCA em *hangout* deram suporte a visita virtual dos professores portugueses, oportunizando-os a participarem da Amostra Cultural da EEFM Estado do Paraná, evento que culminou a formação autônoma dos professores.



Figura 8 - Amostra Cultural da EEFM Estado do Paraná em Fortaleza.

Por fim, na figura 9 confere-se a ferramenta *stream* sendo utilizada como suporte às relações interpessoais.

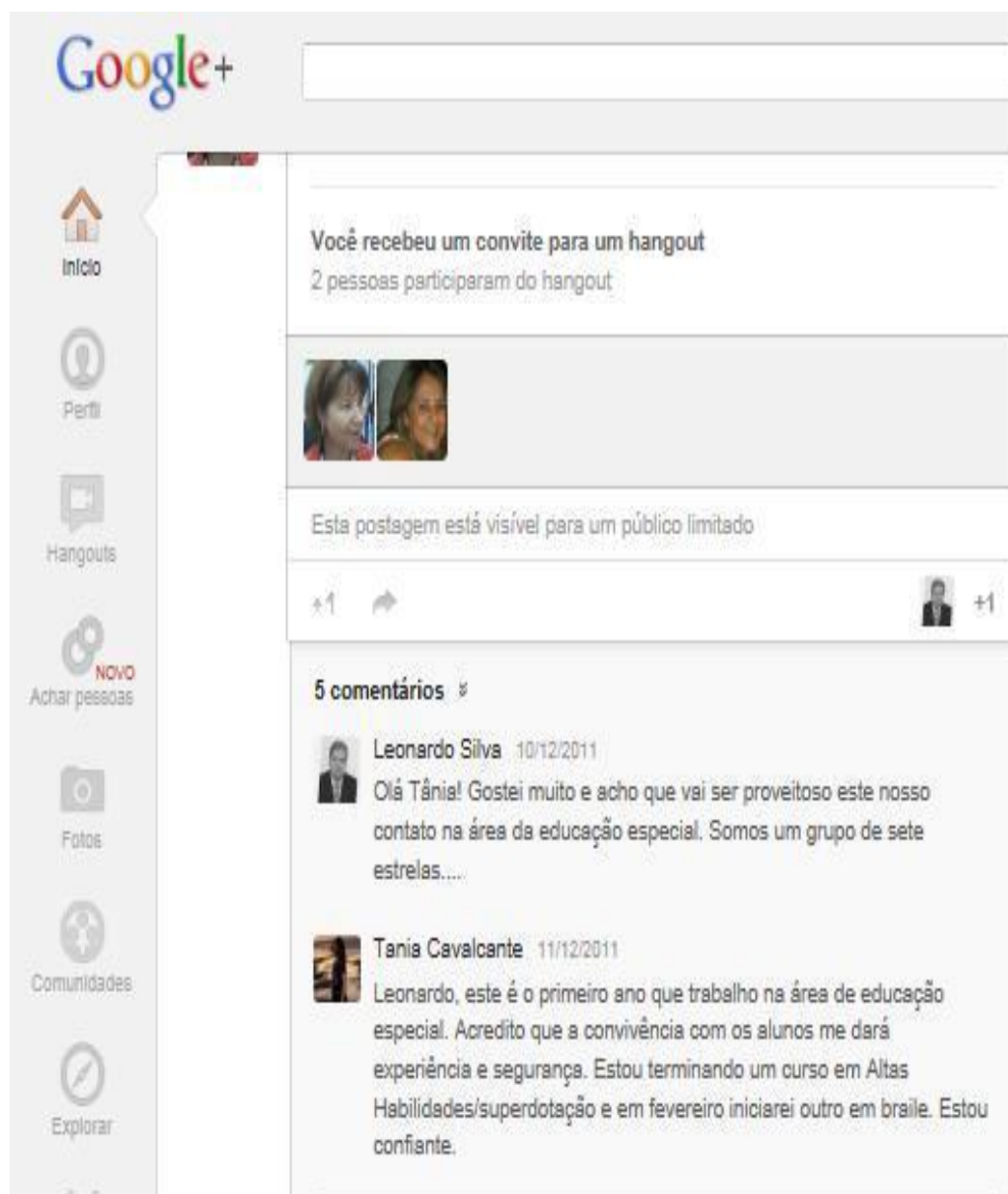


Figura 9 - Relações interpessoais

Assim como o Google+ oportunizou o desenvolvimento das demais práticas pedagógicas para a formação discorrida, outras ferramentas disponíveis na WEB 2.0 podem ser integradas, exploradas e customizadas a outras iniciativas de formação, independente do nível de ensino dos participantes. Acreditamos, entretanto, que é a construção de saberes em colaboração o maior tesouro propiciado pelas ferramentas encontradas na WEB 2.0.

Outras contribuições e resultados finais

A experiência vivenciada pelos professores do Brasil e de Portugal os incentivava, sucessivamente, a descobertas de ferramentas digitais didáticas, desde as do Google+ (*stream* e *hangout*) até às ferramentas para produção de vídeos como *Animoto* e *Movie Maker online*, ferramenta *QUIZ* para prática e aprofundamento do *m-learning* utilizando *netbooks* ou celulares, assim como os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) Moodle e Sócrates, espaços propiciadores de aprendizagem contínua para alunos e professores.

Projetos nasciam em virtude de conhecimentos gerados a partir das trocas de experiências. Um exemplo a destacar como resultado da interação entre os professores dos dois países foi o *Projeto Sem Fronteiras: Ponte Atlântica Brasil e Portugal*, o qual, de acordo com projeto: “visa através da aprendizagem colaborativa colocar os alunos envolvidos na busca, compreensão e interpretação de informações das duas comunidades de um modo que eles possam contribuir com seus conhecimentos” (Paraná, 2012: 1).

O *Projeto Sem Fronteiras: Ponte Atlântica Brasil e Portugal*, foi uma iniciativa própria dos professores da disciplina de história no Brasil e em Portugal, participantes do experimento aqui descrito. Os professores envolveram alunos do 10º ano em Portugal e do 9º ano do ensino fundamental no Brasil. O objetivo era o de promover a interação cultural entre os alunos dos dois países, dando ênfase aos aspectos históricos, geográficos, de linguagem, hábitos e tradições locais.

O projeto teve a duração de 30 dias e, durante este período, os professores responsáveis pelo projeto puderam refletir e analisar a importância da iniciativa de *m-learning* como uma estratégia pedagógica que utiliza as TIC, promovendo o melhoramento do processo de ensino e aprendizagem.

A figura 10 registra o *hangout* realizado pelos dois professores para interação entre seus alunos.



Figura 10 - Hangout para o Projeto Sem Fronteiras: Ponte Atlântica Brasil e Portugal

Avanços e dificuldades eram pontos discutidos continuamente pelos professores da EEFM Estado do Paraná, gerando motivação para ampliar, a cada dia, o processo de inclusão digital. Aprender no contexto digital significava para eles poder aprender de diferentes formas com objetos inerentes à cultura digital. E aprender é, especificamente: “pensar, colocar a inteligência em contato com a informação para transformá-la em conhecimento” (Blásis & Estima, 2011: 16).

Outro destaque a fazer em consequência da experiência de formação autônoma é o da motivação de alguns professores para produção de artigos. Realçamos aqui a professora articuladora do grupo brasileiro que, anteriormente ao experimento, não acreditava poder produzir um material que tivesse aprovação em evento internacional. A referida professora abordou o tema Educação e Era Digital e escreveu, em conjunto com uma das pesquisadoras, sobre a experiência da escola brasileira na busca pela prática do *m-learning*. O artigo foi aprovado para o Encontro sobre Jogos e Mobile Learning que

decorreu em outubro de 2012 na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação de Coimbra, em Portugal.

No decorrer do experimento de formação continuada, conteúdos relevantes foram sugeridos, abordados e fundamentados, tudo dentro de uma carga horária aceitável para a expedição de certificados pelas instituições governamentais do Brasil e Portugal. Deste modo, no final do experimento expediu-se um certificado de participação validado pela UMINHO e pelas escolas públicas do Brasil e Portugal.

A experiência de formação aqui explanada trouxe autoconfiança e orgulho aos professores envolvidos por se reconhecerem produtores de materiais pedagógicos e acadêmicos, além de geradores da própria formação. A seguir (figura 12) o histórico acadêmico gerado pelos professores:

HISTORICO ACADEMICO	
UNIDADES	C/H
Tema 1 Formações Connecting Classrooms – PFCC e Um Computador por Aluno – UCA: resultados, relevância e impactos na prática didática.	1h
Tema 2 Ambientação: ferramentas do Google+ (Círculo, Stream e Hangout) e Site Interdidática.	3h
Tema 3 Projetos e-Escola (Portugal) e UCA (Brasil).	6h
Tema 4 Connecting Classrooms – PFCC e Um Computador por Aluno – UCA: conhecendo estratégias didático-tecnológicas.	6h
Tema 5 Ferramentas para produção de vídeo: <i>Animoto e Movie Maker</i> .	6h
Tema 6 Conhecendo o Ambiente Virtual de Aprendizagem SÓCRATES – UFC Virtual.	6h
Tema 7 Do e-learning ao m-learning: uma viagem dupla. - Plataforma Moodle na Escola Secundária Carlos Amarante (ESCA). - Uso do QUIZ em dispositivos móveis.	6h
Tema 8 AMOSTRA CULTURAL 2012 - EEFM ESTADO DO PARANÁ <i>Tecnologias Digitais: Suporte Pedagógico à Aprendizagem</i>	6h
TOTAL DA CARGA HORÁRIA	40hs

Figura 12 - Histórico acadêmico da formação continuada

Finalizada a experiência, percebeu-se que os professores envolvidos ganharam, somaram e dividiram saberes. A afirmação tem base nos relatos expostos no Google+ e Site Interdidática, como em parte aqui demonstrados, além de filmagens da avaliação dos dois grupos de pesquisa, realizada no momento de encerramento e entrega dos certificados.

Enfim, pressupomos que essa e outras iniciativas integradas ao mundo das ferramentas disponíveis na Web 2.0, podem trazer mais e melhores conhecimentos aos professores, possibilitando-lhes uma prática didática mais rica e atual, bem como incentivando-os a tornarem-se arquitetos de novos saberes.

As necessidades e expectativas do mundo contemporâneo contribuem, a cada dia, para modelos

diferenciados de educação. Assim, sugerimos arriscar *quebrar* os antigos paradigmas educacionais e nos *jogar no mar* das tecnologias digitais. Ensinar e aprender utilizando as ferramentas da WEB 2.0 requer apenas de cada um de nós o essencial do perfil de um verdadeiro educador: autonomia, competência, habilidade e caráter participativo, ativo, colaborativo, contextualizado, interativo, interdisciplinar e construtivo.

Referências

- Aguadu Arrese, A. (1977). Acercamiento a la tecnologia de La educacion. In A. Villar (Org.) *La formacion del profesorado: nuevas contribuciones* (pp.307-334). Madrid: Santillana.
- Blásis, E., & Estima, R. I. (Orgs.). (2011). *Ensinar e Aprender no Mundo Digital: Fundamentos para a prática pedagógica na cultura digital*. São Paulo: Cenpec.
- Fernandes, D. (1991). Notas sobre os paradigmas da investigação em educação. *Noesis*, 18, pp. 64-66.
- Paraná, E. E. (2012). *Projeto sem fronteiras: Ponte Atlântica Brasil e Portugal*. Fortaleza-Ce: Escola de Ensino Fundamental e Médio Estado do Paraná.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: design and methods*. 3th ed. Vol. 5 of the *Applied Social Research Methods Series*. Los Angeles: Sage.

Sentidos atribuídos por futuros professores do 1.ºCEB à formação inicial e supervisão pedagógica: *uma análise a partir dos relatórios de estágio*

Pedro Ferreira

Colégio Novo da Maia
pedrobastosferreira@gmail.com

Preciosa Fernandes

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto
preciosa@fpce.up.pt

Resumo - Esta comunicação insere-se num projeto de doutoramento em curso focado na formação inicial de professores e tem como principal objetivo: *caraterizar sentidos atribuídos por futuros professores do 1º ciclo do ensino básico ao modelo de formação e ao processo de supervisão*. Para tal recorreu-se à análise de 16 relatórios de estágio final do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico de uma Escola Superior de Educação, do ensino particular e cooperativo. Genericamente, os resultados apontam para a importância da relação teoria prática, para a relevância do papel dos agentes envolvidos no processo de supervisão e para o reconhecimento deste processo no desenvolvimento de consciência crítica e reflexiva sobre as situações educativas. A menção a princípios de cooperação contrasta com as referências à escassez do tempo de estágio e, consequentemente, à necessidade de maior consolidação da prática pedagógica.

Palavras-chave: Formação inicial de professores; Supervisão pedagógica.

Introdução

Em Portugal, na sequência do Processo de Bolonha (PB) verificaram-se mudanças significativas no modelo da formação inicial de professores quer ao nível dos planos curriculares, quer dos tempos de socialização profissional e de supervisão pedagógica (estágios). Com efeito, a formação inicial de professores preconizada pelo PB ao descentrar-se do modelo baseado no ensino para um modelo baseado na aprendizagem traz novos desafios quer para as instituições formadoras, quer para os próprios professores do ensino superior, responsáveis por essa formação (Fernandes, 2009). Como sublinha esta autora um dos grandes desafios da formação inicial é criar condições que permitam aos professores deste nível de ensino “pensar sobre a sua prática docente” e sobre os processos de formação de novos profissionais de educação (Fernandes, 2009:172). É neste contexto que se inserem os processos de supervisão pedagógica que requerem também novas configurações e dispositivos de concretização designadamente novas formas de diálogo e de interação. Considerando, tal como Alarcão, (1991:9), que a situação “de prática orientada” de supervisão pedagógica constitui um caminho essencial para a “iniciação à profissionalização” reconhecemos que os primeiros tempos de socialização com a profissão, nos quais se insere a supervisão pedagógica, constituem, por excelência, espaços/tempos fundamentais da/na formação de futuros professores. É neste enquadramento que se situa esta comunicação. Com ela pretende-se, através de uma análise de 16 relatórios finais do estágio final

compreender sentidos atribuídos por futuros professores do 1º ciclo do ensino básico ao modelo de formação e ao processo de supervisão pedagógica que vivenciam.

Formação inicial de professores em contexto de Bolonha

Em Portugal, no âmbito do PB, as orientações sobre a formação inicial de professores são as instituídas pelo Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março. O modelo de formação inicial de professores proposto baseia-se no paradigma europeu e confere um alargamento dos domínios de habilitação, nomeadamente no grau de mestre (2.º ciclo de estudos) que “tem 90 a 120 créditos e uma duração normal compreendida entre três e quatro semestres curriculares de trabalho dos alunos” (ponto 1, Art.º18, p.2247). Na sequência deste Decreto-Lei, o Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro, reforça a delimitação dos domínios de habilitação para a docência, privilegiando uma maior abrangência de níveis e ciclos com a habilitação do docente generalista que passa a incluir a habilitação conjunta para a educação pré-escolar e para o 1.º ciclo do ensino básico ou a habilitação conjunta para os 1.º e 2.º ciclos do ensino básico. Estas alterações curriculares de fundo visaram, entre outros aspetos, uma maior abrangência de níveis e de ciclos de ensino e uma maior mobilidade dos docentes entre os mesmos (Decreto-Lei n.º 43/2007). Prevendo-se o 2º ciclo (mestrado) como o nível de formação inicial que habilita para a profissão de professor, esta nova orientação introduz alterações curriculares e pedagógicas que levantam novos desafios para todos aqueles que intervêm neste contexto de formação (professores, supervisores, orientadores cooperantes) e para os futuros professores.

No que respeita à docência generalista, a par dos desafios que se colocam a este profissional, o referido normativo aponta para um maior investimento na autonomia apostada no alargamento da relação professor-aluno. Neste intuito, o Decreto-Lei n.º 43/2007 prevê “a melhoria da qualidade do ensino (...) o acompanhamento dos alunos pelos mesmos professores por um período de tempo mais alargado, a flexibilização da gestão de recursos humanos afetos ao sistema educativo e da respetiva trajetória profissional” (p.1320). Especificamente sobre a supervisão e orientação de estágios profissionalizantes, o Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro, determina o seguinte: “Na escolha do orientador cooperante é dada preferência aos docentes que sejam portadores de formação especializada em supervisão pedagógica e formação de formadores e ou experiência profissional de supervisão.” (ponto 3, Art.º19, p.1325).

Em síntese, como se referiu, o modelo de formação inicial de professores preconizado por Bolonha teve impactos não só ao nível dos processos curriculares e de supervisão pedagógica como também ao nível nas competências a desenvolver nos estudantes e nos modos de trabalho pedagógico a adotar pelos dos professores.

Supervisão pedagógica: conceitos e perspetivas

Uma das dimensões do modelo de formação de professores que sofreu alterações com o PB diz respeito aos processos de supervisão pedagógica. Entendida como fundamental na formação dos futuros professores, e envolvendo diferentes atores, exige entrega, envolvimento e partilha de todos

(Alarcão e-Tavares (2003) assumindo-se o supervisor como o principal elo entre todos os agentes educativos.

A ideia de supervisão, tal como afirma Roldão (2012:13) “circunscreve-se no plano da sua exigência normativa e das práticas existentes, ao acompanhamento dos professores estagiários ou futuros professores nos períodos de exercício de prática profissional supervisionada [...]”. Neste sentido, a supervisão pedagógica é, então, entendida como um processo de trabalho com e entre professores, para melhorar a sua prática e para promover o seu crescimento profissional (Duffy, 1998). Nesta ordem de ideias, representa sempre um contributo para a compreensão da relação entre processos de supervisão pedagógica e a construção de profissões reflexivas e inovadoras (Day, 2001). Esta perspetiva aproxima-se do pensamento de Alarcão (2001:24) quando sustenta que ser professor-investigador, implica “desenvolver competências para investigar na, sobre e para a acção educativa”. Em concordância com estas ideias, também Azevedo (2012:5) sustenta que a supervisão, quando realizada na base de um “reforço da capacidade reflexiva e colaborativa, pode representar (...) uma importante estratégia de afirmação da autonomia profissional dos professores, de construção de conhecimento profissional e de melhoria da qualidade do ensino”.

Embora os estudos referenciados apontem para a importância da supervisão como processo ao serviço da melhoria das práticas pedagógicas, alguns deles evidenciam, também que esses processos são ainda pouco consistentes nas escolas portuguesas. Vai neste sentido o estudo desenvolvido por Coimbra (2013) no qual os professores apontam a escassez de supervisão sólida capaz de promover um ensino de alta qualidade e um desenvolvimento profissional efetivo. Para além disso, evidencia existência de problemas inerentes à avaliação entre pares e demonstra a necessidade imperiosa de trabalho cooperativo entre escolas e universidades. Subentende-se assim, a importância de a formação inicial de professores articular a teoria com a prática, reconhecendo-se, como lembra Cortesão (2000: 37), que o “ofício de ser professor exige reflexões sobre as práticas educativas.

Metodologia

A análise documental foi a técnica de recolha de informação privilegiada nesta pesquisa. Recorremos, como referimos, à análise de 16 relatórios de estágio de futuros professores do 1.ºCEB. Estes relatórios são orientados pela equipa de supervisão da instituição formadora. Os relatórios foram analisados seguindo a técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2009), e com base em duas principais categorias: *modelo de formação; processo de supervisão, em contexto de formação inicial de professores*. Foram essas categorias que estruturaram a análise cuja síntese se apresenta de seguida.

Modelo de formação de professores

Genericamente, no que concerne ao *modelo de formação inicial* a análise dos relatórios evidencia como aspetos mais expressivos dos sentidos atribuídos pelos futuros professores do 1.ºCEB: i) a importância do tempo de estágio como sendo fundamental na sua socialização profissional e no

início de construção da profissionalidade; ii) a importância de articulação entre a teoria e a prática considerando que esta relação favorece o desenvolvimento de uma consciência crítica e reflexiva. No que concerne a articulação entre a teoria e a prática, alguns relatórios salientam as vantagens da aplicação dos conceitos em contexto de estágio com destaque para o carácter reflexivo da prática, mas é escasso o número de relatórios que aponta tal articulação. Esta articulação da teoria com a prática “permite não só a produção de conhecimento útil ao grupo, mas também o aumento de poder, através da dupla capacidade de produzir conhecimento e ser capaz de o aplicar” (Máximo-Esteves, 2008:66).

Os relatórios apontam ainda a avaliação como forma de ajuste da planificação e de melhoria da intervenção. Enquanto alguns relatórios apontam para um modelo de avaliação que atende às dificuldades e aos progressos com vista à melhoria da ação/intervenção do estagiário, outros focam o escasso tempo dedicado aos processos de avaliação. Há também um destaque para a diversidade dos tipos e de instrumentos de avaliação e uma prática de avaliação de carácter sumativo e formativo.

Da análise realizada parece, contudo, poder inferir-se que a avaliação ajuda a melhorar a intervenção. O auto e hetero avaliação entre pares (futuros professores) contribuem para aprofundar o conhecimento sobre o desempenho profissional e a melhoria das práticas educativas.

Relativamente à avaliação os autores divergem. Coimbra (2013) evidencia a existência de problemas inerentes à avaliação e à intrínseca promoção de um ensino de alta qualidade e um desenvolvimento profissional efetivo. Por outro lado, Nolan e Hoover, (2005) consideram que a promoção do ensino não deveria depender da avaliação porquanto o ato educativo é complexo e os processos educativos são dinâmicos, não lineares (Elbaz-Luwich, 2007), imprevisíveis e emocionais (Clandinin & Rosiek, 2007).

Processo de supervisão em contexto de formação inicial

No que concerne a esta dimensão a análise dos relatórios mostra a existência de uma relação positiva entre supervisores e estagiários, valorizando-se princípios de cooperação, apoio e interajuda entre a equipa pedagógica. Os relatórios enunciam também que a melhoria das práticas e do processo avaliativo exigem um trabalho colaborativo em equipa, com orientadores e pares pedagógicos. É, com efeito, perceptível a valoração da relação de supervisão no desenvolvimento profissional do estagiário e na componente afetiva das relações, aspetos que contribuem para um ambiente educativo favorável e harmonioso. Ainda de acordo com os textos dos relatórios analisados, a relação supervisiva estabelecida tem também um contributo na promoção da autonomia e na partilha de receios e de expectativas, melhorando as práticas.

O tempo de supervisão de estágio é considerado escasso e a prática pedagógica é descrita como fundamental para estabelecer contacto com a realidade do contexto educativo e para a criação de oportunidades de articulação da teoria e da prática, de aprendizagem, de conhecimento, e de aperfeiçoamento de técnicas e competências. No que respeita à componente prática da formação a maior parte dos relatórios evidencia uma grande valorização dessa componente, nomeadamente

no que respeita ao desenvolvimento profissional dos estagiários e à construção da sua identidade profissional. Fica patente nos relatórios a ideia do incremento das experiências e vivências práticas enquanto contributo para a melhoria da intervenção educativa. Fica ainda manifesta a ideia de que a prática pedagógica permite reflexão e crescimento profissional, cria desafios e antecipa necessidades de continuidade de formação

Considerações finais

A análise evidenciou que a reflexão sobre as situações educacionais/profissionais configura a principal dimensão do modelo de formação e do processo de supervisão pedagógica. Apesar disso, os registos dos relatórios não deixam de acentuar a importância de se apostar num trabalho contínuo de análise reflexiva passível de contribuir para a construção de profissionalidades reflexivas (Day, 2001). Um outro enfoque do modelo de formação é colocado na importância do estágio. Com efeito, ficou evidente que o tempo de estágio permite uma primeira socialização com a profissão, e promove o crescimento profissional (Duffy, 1998).

Também a dimensão avaliativa sobressai da análise sendo, para além da autoavaliação, a avaliação entre pares (heteroavaliação) reconhecida como fundamental na formação de professores reflexivos

No que concerne à categoria *processo de supervisão*, é muito valorizada a relação entre os supervisores e os estagiários. Esta relação supervisiva deve assentar em princípios de cooperação e apoio mas, simultaneamente, potenciar o trabalho autónomo e a capacidade de iniciativa dos estagiários, futuros professores

Apesar da escassez temporal evidente nos discursos dos relatórios, é apontada uma prática pedagógica que permite reflexão, crescimento profissional, com desafios e necessidades de continuidade de aprender, evoluir e investigar também após o estágio. Estes discursos aproximam-se da dimensão investigativa da profissão de professor, preconizada por Bolonha e que pode ser associada ao postulado por Freire (2007: 29) quando sustenta que “Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.

Em síntese, os dados revelam que os relatórios constituem um excelente dispositivo para promover a reflexão sobre o modelo de formação, e o processo de supervisão pedagógica, vivenciados pelos futuros professor do 1º CEB.

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (2001). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?*, in Campos, B.P. (Org.), *Formação profissional de professores no Ensino Superior*, (pp. 21-30), Porto:INAFOP/Porto Editora.
- Alarcão, I & Sá-Chaves, I. (1994). *Supervisão de Professores e desenvolvimento humano. Uma perspectiva ecológica*. In J. Tavares (ed.), *Para intervir em educação. Contributos dos Colóquios Cidine*. Aveiro: Edições Cidine, 201-232.

- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica, uma perspectiva de desenvolvimento da aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2010). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*, 2.^a edição revista e desenvolvida. Coimbra: Almedina.
- Azevedo, J. (2012). *Revista Portuguesa de Investigação* 12. Porto: UCP.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Clandinin, J. e Rosiek, J. (2007). Mapping a landscape of narrative inquiry: borderland spaces and tensions. In D. Clandinin (ed.), *Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology*. London: Sage, pp. 35-75.
- Coimbra, M. (2013). *Supervision and Evaluation: Teachers' Perspectives. International Journal of Humanities and Social Science Vol. 3 No. 5; March 2013*.
- Cortesão, L. (2000). *Ser Professor: um Ofício em Risco de Extinção? Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI*. Porto: Edições Afrontamento.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Duffy, F. (1998). *The ideology of supervision*. In E. Pajak & G. Firth (Eds.). *Handbook of research on school supervision*. Indianapolis: Macmillan General Reference.
- Freire, P. (2007). *Pedagogia da Autonomia, Saberes necessários à prática educativa*. 35^a Edição, São Paulo, Paz e Terra.
- Leite, C. & Fernandes, P. (2010). Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: Que possibilidades e que constrangimentos? *Revista Educação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul*, 33(3), 198-204
- Nolan, J. & Hoover, L. (2005). *Teacher supervision and evaluation: theory into practice*. New Jersey: Wiley.
- Nóvoa, A. (2008). *Percursos profissionais e aprendizagem ao longo da vida*. In Ensaio: aval.pol.públ.Educ. vol.20 no.76 Rio de Janeiro July/Sept. 2012.
- Roldão, M. (2012). *Supervisão, conhecimento e melhoria – uma triangulação transformativa na escola? Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (12), 7-28.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão: Contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais. Estudos temáticos 1*, Universidade de Aveiro.
- Vieira, F. & Moreira, M. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: para uma abordagem de orientação transformadora*. Cadernos do CCAP – 1, Lisboa: ME.

Legislação:

Decreto-Lei n.º 74/2006. Diário da República, 1.ª série—N.º 60—24 de Março de 2006.

Decreto-Lei n.º 43/2007. Diário da República, 1.ª série—N.º 38—22 de Fevereiro de 2007.

La Formación Inicial De Los Futuros Maestros De Primaria: *La Competencia Digital*

Sonia Casillas Martín

Universidad de Salamanca (España)
scasillasma@usal.es

Marcos Cabezas González

Universidad de Salamanca (España)
mcabezasgo@usal.es

María-Luisa García Rodríguez

Universidad de Salamanca (España)
malugaro@usal.es

Dionisio de Castro Cardoso

Universidad de Salamanca (España)
diocas@usal.es

Resumen – Este trabajo tiene la finalidad de conocer la formación inicial del futuro maestro de educación primaria en la Universidad de Salamanca respecto a la competencia digital, teniendo en cuenta que son datos de los alumnos de dos promociones consecutivas que cursan último curso de carrera. Se ha seguido una metodología cuantitativa, un método no experimental y descriptivo, empleando la técnica del cuestionario para la recogida de datos. Para la organización, análisis y tratamiento estadístico de los mismos se ha utilizado el programa estadístico informático Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que la mayoría de alumnos se sienten capacitados para aplicar las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en contra de otras investigaciones en las que los profesores se autoevalúan como que no se encuentran capacitados para utilizar las TIC que tienen a su disposición en las instituciones educativas.

Palabras-clave: formación inicial del profesorado, competencia digital, web 2.0.

Introducción

Uno de los objetivos de la Educación Primaria es “iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las Tecnologías de la Información y la Comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran”. Por ello, una competencia que, como básica, debe informar todo el currículo de Primaria es la de “tratamiento de la información y competencia digital”, lo que supone el desarrollo en los alumnos de las siguientes capacidades:

1. Buscar, seleccionar, analizar, organizar, y valorar de forma crítica la información para generar nueva información y difundirla.
2. Manejar tecnologías (ordenadores, cámaras de fotos, cámaras de vídeo, móviles, GPS...).
3. Aprender de forma significativa, saber solucionar problemas, convertir la información en conocimiento.
4. Manejar múltiples lenguajes de comunicación (cine, comic, audiovisual...).
5. Vivir adecuadamente una identidad y ciudadanía digitales.

Teniendo esto en cuenta, es de suponer que los futuros maestros de la Educación Primaria deben contar con la preparación adecuada para hacer frente al desarrollo en sus alumnos de estas

capacidades, habilidades y destrezas que encierra la denominada “tratamiento de la información y competencia digital”.

Los alumnos de la antigua Diplomatura de Magisterio de la Especialidad de Primaria han cursado sus estudios universitarios conducentes a la obtención del Título de Maestro, Plan 2000³. Esta titulación va dirigida a formar profesionales para atender necesidades educativas, efectivas y personales de los niños y las niñas con edades comprendidas entre los 6 y los 12 años. Durante la realización de estos estudios se van a desarrollar destrezas profesionales básicas para el trabajo en Educación Primaria, tales como: comunicación, organización, diseño de recursos, planificación desarrollo y evaluación de la propias interacción. Estos estudios proporcionan los conocimientos necesarios en los procesos de socialización y adquisición de conceptos y habilidades básicas para el crecimiento y el aprendizaje de los niños con los que se trabaja.

Este plan de estudios constaba de 204,5 créditos LRU distribuidos en tres años académicos, de los cuales 18 créditos estaban relacionados con las Tecnologías de la Información y la Comunicación. En concreto, una materia troncal de 4,5 créditos (Nuevas tecnologías aplicadas a la educación) y tres materias optativas de 4,5 créditos cada una (Informática básica, Las nuevas técnicas visuales en la educación plástica, Elaboración de materiales multimedia con criterios didácticos) que se pueden llegar o no a cursar dependiendo de la oferta formativa de la Institución Académica.

Vivimos en un tiempo en el que la tecnología nos brinda la posibilidad de construir para nuestras aulas contenidos mucho más ricos y motivadores de lo que nunca habíamos imaginado. Para ello es necesario un cambio y actualizar la forma en la que se está enseñando y así poder lograr que tanto alumnos como docentes alcancen nuevas habilidades que les ayuden a adaptarse al cambio social que se está produciendo.

La pregunta que nos hacemos es: ¿qué opinan los futuros maestros de Primaria sobre su competencia digital, una vez que, prácticamente, han concluido su programa de formación universitaria?

El principal objetivo ha sido el de describir el grado de competencias relacionadas con las TIC que creen que poseen los futuros maestros, alumnos de último curso, de Educación Primaria, que están en formación en la Universidad de Salamanca. Esta investigación ha tenido sucesión en dos promociones de estudiantes, para poder así comparar el punto de vista de los alumnos en diferentes cursos académicos.

Para ello, se ha seguido una metodología cuantitativa, un método no experimental y descriptivo, y se ha empleado la técnica del cuestionario para la recogida de datos. Se ha contado con una muestra invitada correspondiente a los alumnos que estaban cursando la especialidad, siendo esta de 52 estudiantes en el curso 2010-2011 (lo que supone un margen de error de $\pm 4,1\%$ para un nivel de confianza del 95%), y de 116 en el curso 2011-2012 (con un nivel de confianza del 100%). En total, 168 alumnos en ambas promociones.

Esta investigación ha sido organizada y desarrollada en tres fases: en primer lugar, para diseñar el cuestionario, se llevó a cabo una revisión de instrumentos ya creados para este fin. Sin embargo,

³ O.M. 9-03-2000, BOE del 4 de abril de 2000.

no encontramos ninguno que se adecuase exhaustivamente a las variables que pretendíamos medir, por lo que optamos por crear un instrumento ad hoc. Para ello, se realizó un borrador del mismo incluyendo todos los ítems que se consideraban necesarios para llevar a cabo la investigación. Seguidamente se comprobaron sus características y su validez externa por el método interjueces, contando con la colaboración de expertos en el ámbito de la metodología de la investigación, la didáctica y las TIC. Para terminar esta fase se analizaron las aportaciones de los expertos y se realizaron los cambios en el instrumento. Para comprobar su consistencia interna, se utilizó el índice α de Cronbach, obteniendo un valor de 0,89.

Alfa de Cronbach	N de elementos
,897	37

Tabla1. Estadísticos de fiabilidad

En segundo lugar se llevó a cabo la cumplimentación del cuestionario. Y en tercer lugar, se ordenaron los datos obtenidos y se analizaron de forma descriptiva e inferencial, utilizando para su tratamiento estadístico el programa SPSS.

Para recoger los datos se ha utilizado un cuestionario que consta de 37 ítems, de los cuales una pregunta (ítem 1) es de respuesta abierta, y 36 preguntas (ítems 2-37) son de escala Likert de 1 a 5 (donde 1 significa nada y 5, mucho).

Este instrumento está dividido en cinco bloques:

- Bloque 1 (ítems 2-9): mide la percepción de los estudiantes sobre su conocimiento de algunos conceptos básicos de la web 2.0.
- Bloque 2 (ítems 10-14): mide la percepción sobre su competencia para tratar la información utilizando la red Internet.
- Bloque 3 (ítems 15-26): mide la percepción sobre su competencia para manejar diferentes tecnologías.
- Bloque 4 (ítems 27-35): mide la percepción sobre su competencia para utilizar servicios de Internet basados en la web 2.0.
- Bloque 5 (ítems 36-37): mide la percepción de los alumnos sobre su competencia para aplicar las TIC a la educación.

Resultados

Los resultados se han agrupado de acuerdo a los cinco bloques anteriormente descritos. Para su análisis nos hemos ceñido a una descripción de los mismos mediante medias y desviación típica. También hacemos un análisis de tipo exploratorio al realizar una comparación de medias utilizando la prueba ANOVA, y por otro lado, la correlación de Pearson para establecer relaciones entre algunas variables.

Para comenzar nos referimos al análisis descriptivo, atendiendo a los siguientes factores del cuestionario.

Estadísticos descriptivos

	N	Media	Desv. típ.
BLOQUE1	166	3,3381	,57113
BLOQUE2	166	4,4723	,53128
BLOQUE3	159	4,0612	,75345
BLOQUE4	149	3,2975	,82060
BLOQUE5	158	3,8513	,89676
N válido (según lista)	145		

Tabla 2. Estadísticos por bloques

En cuanto al factor 1 sobre la percepción de los estudiantes sobre su conocimiento de algunos conceptos básicos de la web 2.0., podemos destacar que los alumnos, en su mayoría conocen sobradamente lo que es la Wikipedia y una red social, sin embargo desconocen lo que es un mashup, un marcador social, y la blogosfera.

Estadísticos descriptivos

	N	Media	Desv. típ.
Se lo que es la web 2.0	168	3,7976	1,07536
Se lo que es la Wikipedia	168	4,7321	,51879
Se lo que es la blogosfera	168	2,3929	1,20893
Se lo que es una red social	168	4,7798	,56256
Se lo que es un podcast	168	2,4524	1,39636
Se lo que es un marcador social	168	2,3750	1,20223
Se lo que es un mashup	168	1,5298	,88179
Se lo que es una webquest	166	4,6566	,62971
N válido (según lista)	166		

Tabla 3. Estadísticos bloque 1

En cuanto al factor 2 acerca de la percepción sobre su competencia para tratar la información utilizando la red Internet, los alumnos autoevalúan muy positivamente su manejo de la red Internet. Como se puede ver en la siguiente tabla, las medias son muy elevadas, superiores al 4 en todos los casos. La competencia menos valorada en este bloque es la de saber criticar y evaluar la información buscada en Internet. Esto nos permite afirmar que los alumnos no tienen adquirida una competencia informacional adecuada en el manejo de la Red.

Estadísticos descriptivos

	N	Media	Desv. típ.
Frecuentemente utilizo Internet para hacer trabajos o preparar alguna materia	168	4,8155	,41872
Se buscar información en Internet	168	4,7798	,49459
Se analizar la información buscada en Internet	167	4,4012	,72027
Se gestionar y organizar la información buscada en Internet	167	4,2635	,78544
Se criticar y evaluar la información buscada en Internet	166	4,0723	,91165
N válido (según lista)	166		

Tabla 4. Estadísticos bloque 2

En el factor 3 sobre la percepción acerca de su competencia para manejar diferentes tecnologías, los futuros maestros de Primaria valoran muy positivamente su capacidad para manejar un ordenador y una cámara de fotos, considerándose además, muy capaces de descargarse un programa e instalarlo en su ordenador. También, como presuponíamos, consideran que se manejan muy bien a la hora de utilizar un programa de presentaciones o un procesador de textos. No obstante, sus valoraciones descienden respecto a la capacidad para manejar libros electrónicos, programas de edición de videos digitales, programas de hojas de cálculo y bases de datos. Competencias en las que dicen no desenvolverse tan bien.

Estadísticos descriptivos

	N	Media	Desv. típ.
Creo que tengo habilidad o competencia para manejar el ordenador	167	4,2754	,77354
Creo que tengo habilidad o competencia para manejar una cámara de fotos digital	167	4,2455	,78745
Creo que tengo habilidad o competencia para manejar una cámara de vídeo digital	167	3,7365	1,03087
Creo que tengo habilidad o competencia para manejar una pizarra digital	167	3,7246	,89621
Manejo y leo libros electrónicos	159	2,5283	1,42230
Soy capaz de descargar un programa de la red e instalarlo en mi ordenador	159	4,2201	,94566
Soy competente para manejar un procesador de textos	159	4,0629	1,03536
Soy competente para manejar un programa de presentaciones	159	4,1509	,85083
Soy competente para manejar un programa de bases de datos	159	3,3082	1,03085
Soy competente para manejar un programa de hoja de cálculo	159	3,2642	1,13880
Soy competente para manejar un programa de edición de fotografía digital	159	3,7233	1,05490
Soy competente para manejar un programa de edición de vídeo digital	159	3,4717	1,07215
N válido (según lista)	159		

Tabla 5. Estadísticos bloque 3

En cuanto al factor 4 referido a la percepción sobre su competencia para utilizar servicios de Internet basados en la web 2.0., la mayoría manifiesta que sí utilizan las redes sociales, así como servicios para publicar y compartir fotografías y vídeos. No tienen ni utilizan blogs ni sitios web propios. Alguna vez han consultado una wiki pero no han publicado ningún contenido en ella. Respecto a los servicios para publicar y compartir presentaciones, la mayoría se sitúa en la opción de regular, por lo que claramente podemos decir que hay una indefinición en esta cuestión. Y

respecto a la utilización de servicios para almacenar información, la respuesta es muy variable, predominando la opción poco y nada.

Estadísticos descriptivos

	N	Media	Desv. típ.
Utilizo y pertenezco a alguna red social	159	4,5660	,80762
Utilizo servicios de Internet para publicar y compartir fotografías	159	4,2516	1,06717
Utilizo servicios de Internet para publicar y compartir vídeos	159	3,5094	1,39106
Utilizo servicios de Internet para publicar y compartir presentaciones	158	3,0316	1,35638
Tengo mi propio blog	157	3,0064	1,72276
Tengo mi propio sitio web	159	2,0943	1,44867
Alguna vez he consultado una wiki	159	3,8616	1,13894
Alguna vez he publicado algún contenido en una wiki	157	2,4586	1,49996
Utilizo servicios de Internet para almacenar información	154	2,7597	1,45995
N válido (según lista)	149		

Tabla 6. Estadísticos bloque 4

Los ítems en los que se recoge información sobre el factor 5 acerca de la percepción de los alumnos sobre su competencia para aplicar las TIC a la educación, lo más significativo es que pese a la escasa puntuación en algunos ítems del cuestionario la mayoría consideran que están capacitados para aplicar las Nuevas Tecnologías en el proceso de enseñanza- aprendizaje. También la mayoría de ellos se consideran capaces de diseñar y aplicar una actividad TIC, a excepción de un pequeño porcentaje que manifiestan que regular o poco.

Estadísticos descriptivos

	N	Media	Desv. típ.
Estoy capacitado para aplicar las nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje	159	3,8365	,94047
Soy capaz de diseñar y aplicar una actividad TIC	158	3,8734	,98869
N válido (según lista)	158		

Tabla 7. Estadísticos bloque 5

En lo referente al análisis de tipo exploratorio hemos pretendido relacionar si los alumnos que se ven más capacitados para aplicar las TIC en el proceso de enseñanza- aprendizaje son aquellos

que se muestran competentes a la hora de diseñar y aplicar una actividad TIC. Efectivamente se produce una correlación positiva entre ambas variables, como se ve en la tabla siguiente.

Correlaciones

		Estoy capacitado para aplicar las nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje	Soy capaz de diseñar y aplicar una actividad TIC
Estoy capacitado para aplicar las nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	1 159	,731(**) 158
Soy capaz de diseñar y aplicar una actividad TIC	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,731(**) 158	1 158

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 8. Correlación de Pearson

Si comparamos las medias, mediante la prueba ANOVA, de las percepciones de los alumnos de diferentes promociones, encontramos diferencias significativas en las valoraciones relacionadas con conocer una WebQuest, saber gestionar y organizar la información buscada en Internet, criticar y evaluar la información buscada en Internet y tener un blog propio.

Sin embargo, intentando establecer diferencias en cuanto a la variable sexo, vemos que no son significativas.

	F	Sig
Se lo que es una webquest	13,096	,000
Se gestionar y organizar la información buscada en Internet	13,583	,000
Se criticar y evaluar la información buscada en Internet	11,289	,001
Tengo mi propio blog	29,402	,000

Tabla 9. Diferencia de medias (ANOVA)

Conclusiones y discusión

Las principales conclusiones a las que he se llegado en este estudio se pueden resumir en los siguientes puntos:

1. La mayoría de los alumnos conocen lo que es la web 2.0, la Wikipedia, las redes sociales y las webquest, pero desconocen lo que es la blogosfera, los podcast, los marcadores sociales y los mashup.
2. Utilizan con mucha frecuencia Internet para hacer trabajos o preparar alguna materia. Creen que tienen capacidad para saber buscar información, analizarla, gestionarla, organizarla, criticar y evaluarla.

3. Opinan que son competentes para manejar ordenadores, cámaras de fotos digitales y pizarras digitales. Creen que su habilidad para manejar cámaras de vídeo digitales es regular. Son pocos los que manejan y leen libros electrónicos.

4. La mayoría son capaces de descargar un programa de la red e instalarlo en un ordenador. Creen que son competentes para manejar procesadores de textos y programas de presentaciones, así como programas de edición de fotografía y de vídeo digital. Creen que su competencia es regular a la hora de manejar programas de bases de datos y de hoja de cálculo.

5. La mayoría utilizan y pertenecen a alguna red social, utilizan servicios de Internet para publicar y compartir fotografías y alguna vez han consultado una wiki pero pocas veces han publicado contenido en la misma. La mayoría no tiene ni blog, ni sitio web propios. Son pocos los que utilizan servicios de Internet para publicar y compartir vídeos, así como los que utilizan servicios de Internet para almacenar información.

6. Por último, los alumnos piensan que tienen bastante capacidad para aplicar las nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje y para diseñar y aplicar actividades TIC.

7. Existen diferencias significativas en las valoraciones relacionadas con conocer una webquest, saber gestionar y organizar la información buscada en Internet, criticar y evaluar la información buscada en Internet y tener un blog propio, respecto a las opiniones de los alumnos de las diferentes promociones de Educación Primaria

Pensamos que la formación inicial en competencia digital de los futuros Maestros de la especialidad de Educación Primaria es bastante escasa e insuficiente. Esto mismo manifiestan diferentes investigaciones en otras Universidades, como por ejemplo la de Fernández, Hinojo y Aznar (2002), al poner de manifiesto que muchos docentes piensa que esta formación es exigua, abogando por un mayor número de asignaturas relacionadas con las TIC aplicadas a la educación. Según el informe Cifras clave sobre el uso de las TIC para el aprendizaje y la innovación en los centros escolares de Europa (2011: 58) los países deberían hacer de la formación en TIC un componente obligatorio en todos los programas de formación inicial docente, en vista de la necesidad que tienen los docentes de integrar las TIC en su práctica profesional diaria, por los comprobados beneficios que éstas conllevan cuando se utilizan desde un enfoque apropiado.

Los resultados obtenidos en esta investigación ponen de manifiesto que el conocimiento de los futuros maestros sobre la web 2.0, que está teniendo bastante incidencia en el uso de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los centros educativos españoles, es bastante insuficiente, ya que desconocen algunos servicios o herramientas importantes como la blogosfera, los podcast, los marcadores sociales o los mashup (Casillas et al, 2014 y Cabezas et al, 2014). El uso que hacen de la Tecnología una vez que están finalizando su formación inicial, sigue siendo el mismo que al principio de la misma, más enfocado al ocio y relaciones personales que a un uso de aprendizaje o profesional.

Por último, incidir en que la mayoría se sienten capacitados para aplicar y diseñar actividades TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, otras investigaciones (Fernández y Cebreiro, 2002; Cabero, 2003) suele poner de manifiesto lo contrario, en general, los profesores no se encuentran capacitados para utilizar las Tecnologías.

Para terminar, señalar la necesidad de mejorar la formación inicial de los maestros para que exista una integración de las TIC en los centros escolares, con verdaderos criterios pedagógicos, y no tecnológicos ni comerciales.

Bibliografía

- Aguaded Gómez, J. I. & Cabero Almenara, J. (Dir.) (2002). *Educación en red: internet como recurso para la educación*. Archidona (Málaga): Aljibe, D.L.
- Alàs, A. (2002). *Las tecnologías de la información y de la comunicación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Area Moreira, M. & otros (2001). La oferta de educación superior a través de Internet. Análisis de los Campus Virtuales de las universidades españolas. Dirección General de Universidades. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, EA E A 7224.
- Barajas, M. (Coord.) (2003). *La tecnología educativa en la enseñanza superior*. Madrid: McGraw Hill.
- Bartolomé Pina, A. (2008). *El profesor cibernauta ¿Nos ponemos las pilas?* Barcelona: Graó.
- Bates, A.W. (2001). *Cómo gestionar el cambio tecnológico: Estrategias para los responsables de centros universitarios*. Barcelona: GEDISA.
- Cabero Almenara, J. (2002). *Las TIC en la Universidad*. Sevilla: MAD.
- Cabezas, M., Casillas, S. & Pinto, A.M. (2014). Percepción de los alumnos de Educación Primaria de la Universidad de Salamanca sobre su competencia digital. *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 48. http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec48/n48_Cabezas_Casillas_Pinto.htm
- Casillas, S.; Cabezas, M. (2014). Percepción de los alumnos de Educación Primaria de la Universidad de Salamanca sobre su competencia digital. *Revista Didáctica, Innovación y Multimedia*, núm. 29 <<http://dim.pangea.org/revista29.htm>>
- Del Moral Pérez, M. E. & Rodríguez González, R. (Coords.). (2008). *Experiencias docentes y TIC*. Barcelona: Octaedro.
- Duart, J. M.; Gil, M.; Pujol, M. & Castaño, J. (2008). *La universidad en la sociedad red. Usos de Internet en la Educación Superior*. Barcelona: Ariel.
- Moreno, F. & Santiago, R. (2003). *Formación on-line. Guía para profesores Universitarios*. La Rioja: Universidad de La Rioja.
- Sangrá, A. & González Sanmamed, M. (Coord.) (2004). *La transformación de las Universidades a través de las TIC: discursos y prácticas*. Barcelona: UOC.

O protagonismo da avaliação externa em larga escala no currículo escolar: *algumas reflexões*

Maria Marcia Sigrist Malavasi

FE-Unicamp/Brasil
mmarcia@unicamp.br

Rita de Cássia Silva Godói Menegão

FE-Unicamp/Brasil
ritamenegao@gmail.com

Resumo – O currículo escolar é o objeto deste estudo. Temos por pressuposto que o currículo do ensino fundamental tem sido proposto à rede de forma prescritiva e minuciosa como política pública estatal, com a finalidade de atender o mercado. A análise é proveniente dos dados coletados por meio de um questionário e de entrevistas orais, cujos sujeitos foram 55 professores que atuam nas salas de aulas das turmas de 5º ano, de uma rede pública. Também foram realizadas entrevistas que contaram com a participação de vinte e quatro (24) gestores (08) oito diretores escolares, (10) dez coordenadores pedagógicos e (6) seis gestores da Secretaria. Nessa perspectiva, apontamos alguns elementos para enriquecer a discussão e análise sobre o currículo escolar sob a influência das avaliações externas no contexto brasileiro.

Palavras-chave: Currículo escolar; avaliação externa em larga escala; políticas educacionais.

Introdução

Este trabalho analisa o currículo na interface com a avaliação externa em larga escala (Prova Brasil/IDEB). Assim, nos propusemos analisá-los de forma crítica em direção à educação como direito e não como mercadoria. Vale salientar que a avaliação e currículo escolar incorporam e orientam o escopo pertinente à função social que a escola almeja cumprir, estão constantemente em sintonia com os contornos da sociedade em que está inserida.

As mudanças na educação tiveram o objetivo de conformar o sistema educacional brasileiro ao processo de recomposição do capital diante da crise do modelo de produção e reprodução social da vida material, em todo o mundo (Macedo, 2011: 24). O Estado constituiu-se em parceiro absoluto nessa tarefa, procurando garantir a formação de um trabalhador capaz de atender às demandas do mercado internacional.

Para tanto, nas últimas duas décadas, houve um deslocamento dos aspectos social e cultural da educação em favor da racionalidade de função econômica, tornando mais difícil assegurar a educação como direito social. Nessa direção, Azevedo (2009: 63) afirma que as políticas educacionais propostas são de cunho compensatório e que, apesar de atuarem na tentativa de garantir a permanência do aluno, não trazem como questionamento a estrutura tradicional da escola. Concordamos com Azevedo que a atual “forma escola” não tem sido apropriada para garantir aos seus estudantes uma permanência com aprendizagem, um dos aspectos do direito à educação fortemente reclamado na contemporaneidade.

Por conseguinte, temos um contexto, onde a “qualidade” da educação está amparada legalmente na Constituição Federal e LDB e sua implementação se viabiliza por Políticas Educacionais elaboradas num cenário de racionalização de custos própria do neoliberalismo. Nesse cenário,

surge o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, posto “como mecanismo importante para subsidiar o processo de formulação e monitoramento de Políticas Públicas, responsáveis e transparentes que devem nortear o aprimoramento de ações de melhoria da aprendizagem” (Castro, 2009: 273).

A política de avaliação educacional no Brasil é considerada pelos seus defensores como “instrumento fundamental do processo de prestação de contas à sociedade e de enriquecimento do debate público sobre os desafios da educação no país” (Castro, 2009: 273). Assim sendo, vêm se intensificando com força total nos sistemas e redes nos âmbitos estaduais e municipais.

Portanto, necessário se faz conhecer e refletir acerca das possíveis influências das políticas avaliativas no lócus escolar, que coloca para as escolas e professores a responsabilização pelos resultados de rendimento dos alunos, desconsiderando os demais âmbitos responsáveis, o processo, as condições estruturais e os contextos escolares em que ocorrem; menos ainda, as condições socioeconômicas e culturais do alunado.

Contudo, apoiado nas afirmações de autores da área educacional, dentre os quais Barroso (2003) ao afirmar que as formas de regulações não se estabelecem sem que haja microrregulações locais em oposição a elas; Apple (1989) para o qual muitos aspectos das instituições e escolas não têm apenas um efeito, mas vários e fundamentalmente contraditórios, uma vez que são envolvidas numa variedade de forças e necessidades conflitantes o que torna seus efeitos não totalmente previsíveis.

A partir das considerações acima, este estudo propôs analisar o currículo escolar na interface com a avaliação externa em larga escala a partir da percepção dos professores dos 5º anos do ensino fundamental nas escolas de uma rede pública municipal de uma capital, na região centro-oeste do Brasil.

A pertinência do estudo está na importância, abrangência e atualidade tanto da avaliação externa em larga escala quanto do currículo no contexto da educação brasileira.

Trajetória do estudo: o que pensam os professores?

As informações são provenientes dos dados coletados por meio de um questionário, aplicado aos cinquenta e cinco (55) professores que ministram aulas das turmas de 5º ano. E ainda, das entrevistas realizadas com vinte (20) professores – dentre os que responderam o questionário, e vinte e quatro (24) gestores (08 diretores escolares, 10 coordenadores pedagógicos e 6 gestores da Secretaria).

Assim, tanto a coleta e a organização dos dados se deram alicerçadas nos aspectos expressados pelos docentes e permitiu verificar que estes ao elaborarem seus planejamentos escolares, ao invés de buscarem qualificar os conhecimentos curriculares, tomando por referencia os alunos concretos com os quais lidam no cotidiano, se veem em situações contraditórias por fazerem uso do material “padronizado” da matriz avaliativa que regula seu fazer pedagógico.

O currículo escolar na lógica do desempenho

O currículo sem pretensão de neutralidade é sempre resultante de uma tradição seletiva, fruto de relações de poder, da escolha de alguém, ou grupo e da sua respectiva visão de mundo. O currículo assim entendido, representa um produto das tensões, dos conflitos e das concessões

culturais, políticas e econômicas que (des)organizam um povo (Apple, 2005). Nesse sentido, propomos pensar o currículo como construção cultural, histórica e socialmente determinada (Moreira, 2004).

Segundo Bonamino e Sousa (2012: 3) na maioria dos países, constata-se uma disposição para o emprego de “avaliações centralizadas para mensurar o desempenho escolar dos alunos, sob os mesmos parâmetros curriculares aos quais se considera que todos os estudantes deveriam ter acesso”. As autoras alertam sobre uma possível tendência de perspectiva universalista que reforça o consenso “a partir da ideia de que o currículo de cada país é comparável aos dos outros países envolvidos”.

Esse cenário, segundo Ball (2001) faz com que as escolas e professores imersos nessa cultura percam o interesse em trabalhar com atividades e aspectos que não estejam diretamente relacionados com os indicadores de desempenho, acabam por treinar seus alunos para obter bom desempenho nos testes, acarretando restrição em vez de ampliação das finalidades educativas.

Influências da Prova Brasil/IDEB na configuração curricular: voz dos sujeitos

Saber qual o material que deu suporte para elaborar o planejamento curricular anual e os planos de ensino foi a primeira preocupação. Com este propósito foi solicitado aos sujeitos deste estudo que revelassem os materiais que eles utilizaram para elaborá-los. Do total 92,5% assinalou que utilizaram os livros didáticos; 90,7% disseram terem utilizado sugestões da Matriz Curricular enviada pela SME/Cuiabá (MC); 77,7%, os PCNs; 74%, as questões da Prova Brasil (PB); 72,2%, Indicadores da Matriz de Referência da Avaliação (MCR).

Analisando que os materiais mais utilizados, segundo os sujeitos foram: os livros didáticos, campeão de longa data nesse quesito, e a “sugestão de matriz curricular”⁴ enviada pela SME às escolas, adicionados aos uso das questões da PB, percebemos a dimensão e a importância que os sujeitos atribuem a esses “referenciais”.

Considerarmos como curriculares esses materiais se tornam meios dos quais o professor se serve para responder aos problemas concretos que lhes apresentam o processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, podem se tornar orientadores do projeto educativo dos estudantes que frequentam essas escolas. Visualizamos a partir desses dados indução ao básico dado o acentuado uso dos materiais citados e o baixo emprego de outras fontes.

Para Gimeno Sacristán (2000: 105) o currículo em seu processo de desenvolvimento passa por seis fases ou níveis de objetivação. Sendo, primeiro nível “o currículo prescrito” que serve como ponto de partida para elaboração de materiais, controle de sistemas, pois são os aspectos que atuam como referências para sistematizar o currículo; o segundo denominado de “o currículo apresentado aos professores” inclui os conteúdos do currículo prescrito interpretado por diferentes e variadas instâncias. Para o autor é o livro-texto detentor do papel mais decisivo neste nível. Os dados permitem afirmar a importância dos livros didáticos para os sujeitos, entretanto,

⁴ Parâmetro Curricular contendo sugestões para as áreas do conhecimento enviado pela Secretaria às escolas da rede.

considerando que a MC da SME e MCR da PB pertencem a esse nível, ou seja, a tradução do currículo para as escolas e professores e considerando o percentual de 90,7% dos sujeitos desta investigação que admitiram utilizá-los, expressa a ascensão e o lugar que esses materiais vêm ocupando na configuração do currículo escolar.

Ao acatar esses materiais como curriculares, eles se tornam meios dos quais os professores se servem para responder a terceira fase que é o “currículo moldado pelos professores”, que, como o próprio nome diz, é o currículo planejado pelos docentes. Nesse nível, o professor pode atuar como agente ativo e muito decisivo na concretização dos conteúdos e significados dos currículos, uma vez que procura responder aos problemas concretos que lhes apresentam o processo de ensino e aprendizagem. Nesse intento, referendam-se nos materiais prescritos e também em sua cultura profissional. Ao se referendarem nos materiais prescritos, os sujeitos contraditoriamente admite a negação do professor como elaborador de currículo, ação amplamente reclamada por eles em seus relatos. Nesse sentido, os sujeitos apresentaram por proposição olhar o aluno real e o contexto em que ocorre o processo de ensino e aprendizagem.

A quarta fase refere-se ao “currículo em ação”, momento caracterizado pela prática concreta, guiada pelos esquemas teóricos e práticos do professor como elementos que sustentam a ação pedagógica. Essa é a prática que pode se constituir e se tornar orientadora do projeto educativo dos estudantes que frequentam essas escolas. As demais fases se caracterizam como “currículo realizado”, ou seja, as consequências da prática ou efeitos complexos de diversos tipos: cognitivos, afetivo, social, moral, ou os “rendimentos” esperados.

A sexta e última fase é “o currículo avaliado”, momento em que se reforça o significado definido na prática, o currículo desenvolvido. Esse, de fato, traz os elementos definidores da formação do aluno e exprime mais claramente a intencionalidade educativa.

Podemos entender que os professores pautam-se nos PCNs, na MCR, ou na MC/SME, sobretudo por assumirem para si a responsabilidade em garantir que seus alunos sejam capazes de atingir os objetivos propostos pela política de avaliação, saindo-se bem nos testes de rendimento. Nesse caso, trabalhar com as disciplinas e conteúdos que caem na PB torna-se praticamente uma obrigatoriedade. Mais uma vez, visualiza-se a indução ao básico, sobretudo por encaminharem seus esforços para dar “conta” da PB sob o risco de causar o estreitamento curricular produzido pela mesma. Notamos o empenho despendido pelos docentes nesse sentido pelos relatos abaixo: “O plano de ensino altera porque a gente tem que trabalhar os descritores da PB, então você planejou para o ano determinado conteúdo, mas em função do que vai ser cobrado na PB [...] Você tem que focar mais nos que são cobrados. Às vezes os prepara, treinando para a prova. Se não tivesse a prova a metodologia seria outra, estaria conduzindo aquele conteúdo para que os alunos compreendessem da melhor maneira possível. O tipo de avaliação é diferente, eles não estão acostumados a esse tipo de avaliação de marcar a questão, eles não estão acostumados, mudou, porque antes eles faziam outras atividades, antes tinham que escrever, muitas vezes nessa de ter que marcarem eles até se confundem, eu acredito que não é porque eles não sabem, a criança não é igual o adulto que sabe identificar, tem uma pegadinha aqui, a criança às vezes acha que é isso e marca”. (Professor (8), 2013: Entrevista, 2013).

“Exatamente, a partir do momento em que foi iniciada a avaliação do IDEB os conteúdos são em cima deles, inclusive livros que vem do INEP- de Brasília, 99% dos livros já são adaptados pra essa função. Os livros de matemática são todos contextualizados pra prova”. (Professor (4), 2013: Entrevista).

“Na questão do plano de ensino, você tem que estar sempre atento aos descritores, capacidades, habilidades. Tanto na questão do trabalho, como a questão da avaliação. De uma forma que o aluno já saia mais ou menos preparado também pra fazer a Prova Brasil, em razão do IDEB. [...] Pelo menos na escola em que eu trabalho é assim que está sendo direcionando pra gente”. (Professor (5), 2013: Entrevista).

As “Avaliações geram tradições. Dirigem o olhar de professores, administradores, estudantes” (Freitas, 2012: 389). Sob esse ponto de vista, podemos dizer que esses materiais utilizados para o planejamento curricular teve seu uso ampliado na execução dos docentes, porém de forma a restringir a qualidade educativa almejada. Assim, ao serem incluídas na elaboração dos projetos educativos e curriculares da escola, mesmo em propostas relativas ao ensino em determinadas matérias e áreas, e em determinados anos e ciclos, ou como materiais para o desenvolvimento de unidades ou sequencias didáticas, assim por diante, possibilita mais uma vez percebermos o estreitamento curricular caracterizado pelos aspectos de restrição.

Percebemos, ainda, nesse cenário, o quão presente está à forma e os conteúdos empregados pela política de avaliação externa no interior das unidades escolares. Pois os elementos citados contribuem para manter os profissionais presos à teia de responsabilização, meritocracia e desprofissionalização docente, retirando-lhes a autonomia de pensar e planejar seu próprio trabalho.

Lopes (2006) ao definir políticas como discurso, ancorando-se nas teorias políticas de Ball (1994), que as fundamentam na concepção de prática discursiva de Foucault, afirma que as

“Práticas que formam os objetos dos quais falam e que se associam ao que pode ser dito, a quem pode dizer, quando e com que autoridade. Nenhum discurso pode ser compreendido fora das relações materiais que o constitui, ainda que tais relações materiais transcendam à análise das circunstâncias externas ao discurso. Investigar os discursos implica investigar as regras que norteiam as práticas”. (Lopes, 2006: 38).

Segundo a autora, esse pensamento articula-se ao conceito de discurso de Laclau e Mouffe (2001), para os quais: “O discurso não se reduz à linguagem, ele abarca o conjunto da vida humana social significativa, incluindo a materialidade das instituições, práticas, produções econômicas, políticas e linguísticas” e complementa com a posição de Ball, quando afirma que “certos discursos nos fazem pensar e agir de forma diferente, limitando nossas respostas a mudanças” (Lopes, 2006).

Percebemos que o controle manifesta-se por meio das avaliações externas, com clareza para uns e oculta para outros desses sujeitos. Contudo, a avaliação pode e tem obstaculizado um papel mais ativo por parte dos professores frente a elaboração e o desenvolvimento curricular.

Algumas Considerações

Pressupomos que os testes advindos das avaliações em larga escala, Prova Brasil/IDEB, de certo modo, tenham influenciado o trabalho da escola e do professor, sobretudo o currículo e a avaliação escolar. Analisamos que a avaliação externa vem se entranhando nas escolas, inclusive ocasionando consequências diretas aos professores como a responsabilização, centralização nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, focalização no treinamento para os testes.

Com o fortalecimento das avaliações externas nos contextos escolares passam a influenciar além das práticas dos docentes a dos gestores escolares. Percebemos o estabelecimento de uma nova cultura de disciplinamento e esforço, que exige maior responsabilização de alunos e pais. Conjuntura essa resultante de ações gerencialistas de prestação de contas e controle externo que leva à responsabilização individualizada dos sujeitos e instituições que constroem a educação. Não se pode, pois subestimar a “concepção de qualidade” supostamente neutra, que fundamenta a política de avaliação.

Consideramos importante realizar avaliação no sistema educativo, porém, entendemos que a avaliação meritocrática baseada exclusivamente em testes de desempenho não favorece o desenvolvimento de uma educação de qualidade social, pois incorre no risco de esvaziamento de conhecimentos para os alunos e de desqualificação profissional do professor. Além disso, estreita o currículo, é pragmática, utilitarista e não aponta para a crítica social.

Referências

- Apple, M. (2005). A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In Antonio F. Moreira & Tomás T. Silva (orgs.), *Currículo, Cultura e Sociedade* (pp. 39-57). São Paulo: Cortez.
- Azevedo, J. C. (2009). Mercantilização versus cidadania: dilemas para uma gestão democrática com qualidade social. In Denise Leite (org.), *Avaliação participativa e qualidade: os atores em foco* (pp. 57-72). Porto Alegre: Sulina Editora Universitária Metodista IPA.
- Ball, S. J. (2001). Diretrizes Políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, 1(2), 99-116.
- Bonamino, A., & Souza, S. Z. (2012). Três Gerações de Avaliação da Educação Básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, 38, 373-388.
- Brasil, INEP <http://www.inep.gov.br/basica/saeb/anresc.htm> (Acessível em 10 de Fevereiro de 2014).
- Castro, J. A. (2009). Evolução e Desigualdade na Educação Brasileira. *Educação & Sociedade*, 30(108), 673-697.
- Gimeno Sacristán, G. (2000). *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed.
- Freitas, L. C. (2012). *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. São Paulo: Papirus.
- Lopes, A. C. (2006). Discursos nas políticas de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, 6(2), 33-52.
- Moreira, A. F. (2006). *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papirus.
- Santos, L. L. C. P. (2004). Formação de Professores na cultura do desempenho. *Educação & Sociedade*, 25(89), 1141-1157.

Escolas, culturas escolares e a formação dos professores para trabalhar com as famílias

Pedro Manuel Patacho

Instituto Superior de Ciências Educativas, Portugal
Universidade da Coruña, Espanha
ppatacho@yahoo.com; pedro.patacho@udc.es

Resumo – Esta comunicação insere-se numa investigação mais vasta sobre a participação das famílias na vida escolar e centra-se nas crenças dos professores: a) sobre a participação das famílias em debates e discussões sobre várias questões diretamente relacionadas com as suas práticas; e b) sobre a formação para trabalhar com as famílias. As crenças dos professores são analisadas como parte integrante da sua cultura escolar, algo que confere sentido à sua atuação como docentes. 122 professores de dois agrupamentos escolares responderam a um questionário e 8 professores foram entrevistados. Os resultados revelam a coexistência contraditória de culturas escolares que tendem a desconfiar da participação da famílias e a mantê-las afastadas das práticas docentes com, paradoxalmente, uma valorização dessa mesma participação e da formação para trabalhar com as famílias.

Palavras-Chave: cultura escolar, escola-família, formação de professores.

1. As escolas e as culturas escolares

Embora as suas origens recuem no tempo e a sua história seja complexa, os sistemas educativos são uma invenção recente, contemporânea da industrialização e da emergência dos estados-nação (Viñao, 2007; Fernández Enguita, 2007), que introduz uma instância educativa especializada: a escola moderna (Hilsdorf, 2006). Uma análise sócio-histórica das origens da escola posicionam-na, como salienta Canário (2005), no contexto do surgimento e da consolidação: a) de uma nova ordem política (substituição da Igreja e de outras instâncias educadoras, como a família e a comunidade, por um estado educador); b) de uma nova ordem social (que requer a transmissão de uma cultura única entendida como suporte da coesão nacional); c) de uma nova ordem económica. Neste sentido, as escolas nasceram contra as famílias e a comunidade (Nóvoa, 1992).

O funcionamento dos sistemas educativos dependeu sempre de um corpo alargado de funcionários, sobre o controlo dos poderes públicos. Mas a profissionalização docente aconteceu sem que isso tenha implicado “uma mudança fundamental no conjunto de normas e valores” (Viñao, 2007, p.19) do corpo de professores anteriormente sob a tutela directa ou indirecta da Igreja, pelo que a profissão docente assumiu traços pastorais. De facto, a profissão de “professor... é percebida quase em termos de apostolado” (Fernández Enguita, 2007: 32) e o professor emerge como um “híbrido burocrático-pastoral” (Viñao, 2007: 19).

Assim, as culturas escolares, constituídas “por um conjunto de teorias, ideias, princípios, normas, modelos, rituais, inércias, hábitos e práticas... sedimentadas ao longo do tempo em forma de tradições, regularidades e regras de jogo que se transmitem de geração em geração e geram estratégias de atuação... que se desenvolvem, sedimentam e aprendem em contexto escolar” (Viñao, 2007: 87), não constituem exatamente um produto dos sistemas educativos, mas uma

consequência das mesmas forças culturais e históricas mais amplas que os moldam (Vinão, 2007). Elas apoiam-se numa série de “paradigmas teleológicos” (Gimeno Sacristán, 2001: 12-13) que dão sentido à actuação dos docentes e que se ligam a uma ampla variedade e aspectos como os currículos, a organização das escolas, a sua gestão, as práticas pedagógicas, etc.. Durante o século XIX e até meados do século XX, as escolas e as culturas escolares foram sofrendo um processo de naturalização (Canário, 2005) assente no mito “da neutralidade e objectividade do sistema e, por conseguinte, da escolarização” (Torres Santomé, 1998: 14).

2. Diversidade e culturas escolares

A partir de meados do século XX, a escola viu-se invadida por uma permanente necessidade de reforma. Destacamos três aspectos que contribuíram para isso: 1) As lutas contra a injustiça e a discriminação conduziram à entrada na educação escolar de grupos até então menos presentes ou totalmente ausentes dos sistemas educativos, como sejam as mulheres, as pessoas com deficiência, as populações negras, as minorias étnicas, largos segmentos das classes mais pobres e outros grupos sem poder (Torres Santomé, 2011); 2) A massificação do acesso colocou novos problemas a uma escola e a uma classe docente preparadas para uniformizar e não para lidar com a diversidade (Canário, 2005; Torres Santomé, 2011); 3) Um grande conjunto revoluções têm feito sobressair a inadequação das culturas escolares e das intervenções curriculares para construir uma cidadania democrática (Torres Santomé, 2011).

Cheia de diversidade, a escola é um lugar complexo que deveria fazer questionar as culturas escolares (Gimeno Sacristán, 2008). Mas em vez disso, as respostas ensaiadas têm sido sobretudo maneiras de as manter, continuando a dedicar-se à “fabricação” de um modelo idealizado de aluno. Daí resulta uma continuada exclusão paradoxalmente produzida por estratégias que visam incluir (Popkewitz, 2008). O não questionamento das culturas escolares é favorecido por políticas educativas definidas sem debate democrático, associadas a mecanismos centrais de controlo e ideologicamente comprometidas com os modelos de desenvolvimento neoliberal (Torres Santomé, 2001; Ball, 2004; Apple, 2007; Giroux, 2009; Lima, 2011, entre outros).

3. Para uma educação democrática

As políticas educativas devem possibilitar, incentivar, e, inclusivamente, obrigar ao desenvolvimento de estruturas de gestão e de participação democrática e deliberação nas escolas. Só assim estas pode ser entendidas como espaços públicos de participação democrática (Giroux, 2009). Para trabalhar nessa direção, Greene (1998) considerou que a interação é a chave. Isto requer formas de funcionamento em que as pessoas se juntem para debater e discutir, apresentando argumentos para justificar as suas preferências e sugestões. Dada a sua responsabilidade histórica, cabe às escolas e aos professores dar o primeiro passo (Silva, 2008). Neste contexto, Greene (1998) conceptualizou os educadores como ativistas que devem comprometer-se com a justiça e a participação democrática nas suas escolas. Os professores devem garantir que todas as vozes são ouvidas e que tudo é submetido a debate de forma a

produzirem-se compromissos. Desta forma, qual “cavalo de Tróia da cultura escolar”, a justiça curricular pode emergir nos contextos escolares como concretização da participação democrática, o que não dispensa, entre outras coisas, formação docente e um “modelo cívico” de relação entre as escolas e as famílias (Torres Santomé, 2011).

Este modelo cívico implica a participação das famílias e dos educadores em debates e discussões sobre as políticas educativas e curriculares, sobre que projetos educativos são mais adequados e pertinentes, sobre os modelos de gestão democrática, sobre as práticas de avaliação das escolas, sobre os recursos didáticos, sobre as atividades extracurriculares, etc. (Torres Santomé, 2011). Contudo, os professores não têm sido e continuam a não ser preparados para trabalhar com as famílias (Silva, 2008).

4. Metodologia

Esta comunicação insere-se numa investigação mais vasta de índole construtivista (Lincoln, Lynham & Guba, 2011). Um estudo de caso (Flyvbjerg, 2011) que procurou compreender as formas de participação das famílias em dois agrupamentos escolares geograficamente distantes e com características bastante diferentes. Os objectivos incluíram o estudo: a) das crenças dos professores sobre a participação das famílias em debates e discussões sobre vários assuntos inerentes a um modelo cívico de relação entre as famílias e as escolas; b) das crenças dos professores sobre a formação para trabalhar com as famílias.

Numa primeira fase, os professores (n=122) dos dois agrupamentos (AVS e AUC) responderam a um questionário (EPFVE-Q3) que incluía, entre outras, duas dimensões de análise: a) C3 (crenças dos professores sobre a participação de as famílias em debates e discussões sobre vários assuntos); b) C6 (crenças dos professores sobre a formação para trabalhar com as famílias). As respostas aos itens de cada dimensão foram dadas numa escala de 6 pontos em que 1 significa “discordo totalmente” e 6 significa “concordo totalmente”.

Dos 122 docentes (62 do AVS e 60 do AUC), 21 são do sexo masculino e 102 do sexo feminino. Pertencem aos 3 ciclos do Ensino Básico (39% do 1ºCEB, 27,6% do 2ºCEB e 33,4% do 3ºCEB). Relativamente à Situação Laboral, 66,7% pertencem ao quadro do respectivo agrupamento, cerca de 18,7% encontram-se contratados e 14,6% pertencem aos QZP. Relativamente às Habilitações Académicas, 76,4% são licenciados, 10,6% mestres e 13% são pós-graduados. No que diz respeito ao Tempo de Serviço, 34,1% tem entre 6 e 15 anos de serviço, 44,7% tem entre 16 e 25 anos de serviço e 21,2% tem 26 ou mais anos de serviço.

Para avaliar a consistência interna das dimensões C3 e C6 utilizou-se o coeficiente Alpha de Cronbach. Para investigar a existência de diferenças estatisticamente significativas nas variáveis sociodemográficas em relação às dimensões utilizou-se o procedimento paramétrico para comparação de mais de três médias – ANOVA (análise de variâncias).

Numa segunda fase tiveram lugar entrevistas semiestruturadas (Kvale, 2011) com 8 docentes do sexo feminino (4 em cada agrupamento – 2 do 1ºCEB, 1 DT do 2ºCEB e 1 DT do 3ºCEB). As entrevistadas responderam ao questionário e gozam, no seu agrupamento, de uma boa reputação relativamente à relação com as famílias. Têm entre 40 e 53 anos de idade, têm entre 16 e 32 anos

de serviço e são licenciadas. As entrevistas cobriram, entre outros temas, os dois aspectos objeto de análise. Foram audiogravadas e integralmente transcritas. As transcrições foram alvo de um processo de codificação temática e agregação categorial seguindo uma metodologia de comparação constante que incluiu a redacção de memorandos reflexivos à medida que foi avançando a análise (Gibbs, 2012).

5. Resultados

5.1. Questionários

O coeficiente Alpha de Cronbach pretende estimar a confiabilidade do questionário. As dimensões C3 e C6 reportaram, respectivamente, um Alpha=.88 e um Alpha=.75, o que significa um bom nível de fiabilidade. As duas dimensões não apresentaram diferenças estatisticamente significativas quanto considerada a variável Agrupamento. Contudo, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas ($p<.05$) quanto consideradas as variáveis Tempo de Serviço (C3), Nível de Ensino (C3), Situação Laboral (C3 e C6) e Habilitações Académicas (C6), como se pode observar nas tabelas que se seguem:

TABELA 1: Procedimento ANOVA (Variável Tempo de Serviço)

Dimensões	Até 5 anos (n=0)		6-15 anos (n=39)		16-25 anos (n=52)		> 25 anos (n=26)		F	p
	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp		
C ₃	0.00	.000	4.15	.814	3.99	.739	3.57	.860	4.669	.011

TABELA 2: Procedimento ANOVA (Variável Nível de Ensino)

Dimensões	1º CEB (n=45)		2º CEB (n=32)		3º CEB (n=39)		F	p
	M	Dp	M	Dp	M	Dp		
C ₃	4.12	.804	3.76	.842	3.87	.721	2.996	.034

TABELA 3: Procedimento ANOVA (Variável Situação Laboral)

Dimensões	Contratado (n=20)		Quadro Agrup. (n=81)		Quadro Zona Ped. (n=12)		F	p
	M	Dp	M	Dp	M	Dp		
C ₃	4.05	.766	3.91	.832	4.28	.679	3.086	.030
C ₆	4.45	.677	3.97	.512	3.88	.478	4.674	.004

TABELA 4: Procedimento ANOVA (Variável Habilitações Académicas)

Dimensões	Licenciatura (n=89)		Mestrado (n=12)		Pós-Graduação (n=13)		Doutoramento (n=1)		F	p
	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp		
C ₆	3.95	.533	4.40	.638	4.51	.681	0.00	.000	5.089	.002

5.2. Entrevistas

Relativamente à importância de as famílias colaborarem em discussões e debates na escola sobre vários assuntos, as docentes entrevistadas apresentam pontos de vista diferentes, que

poderíamos agrupar em três tipos: a) os paternalistas; b) os pessimistas; c) os otimistas moderados.

No primeiro tipo, debates e discussões são considerados positivos e necessários para “elucidar os pais” (E1), porque “às vezes o problema é esse, não entendem, não sabem...” (E1). Podem ser aproveitados para “ensinar aos pais como podem ajudar os filhos, por exemplo com os TPC” (E7). No segundo tipo há duas ideias fortes. Por um lado, “se existissem, eles não viriam” (E2) e “não se ia chegar a lado nenhum porque cada um tem as suas ideias...” (E2). Por outro lado, é melhor “cada macaco no seu galho”. É preciso “separar um bocadinho algumas águas” (E5), porque nem tudo pode ser discutido com as famílias. Algumas coisas poderiam, “talvez, mas nem tudo” (E5). No plano das ideias “é válido... [mas] na prática não...” (E8).

No terceiro tipo surge a ideia de que isso seria “uma mais-valia” (E4), mas que

“depende dos contextos, depende das escolas. Há pais que se demitem da educação dos filhos. Não têm tempo... Mas depois há o outro lado, os pais que exigem que a escola faça, faça, faça, e exigem, e depois, numa situações dessas, o que vai acontecer? Acontece que vai haver acusações. Depois isso também exige disponibilidade de tempo” (E4).

Talvez não existam “como forma de defesa, de precaver possíveis conflitos” (E4), porque os pais e a família têm percepções diferentes sobre a escola e o trabalho dos professores e “depois essas situações dão aso a conflitos, a situações delicadas, a acusações... se calhar não se faz para fugir a isso” (E4). Está presente a ideia de que “há um ponto em comum... que são os alunos e a partir daí a justificação é mesmo essa.” (E3). Como sintetiza uma das entrevistadas,

“Tudo aquilo que seja para nos conhecermos melhor e podermos debater e retirar ideias e podermos pensar sobre determinados assuntos acaba por ser proveitoso, portanto são situações que conduzem sempre a um maior conhecimento da comunidade educativa,... daquilo que se faz na escola e consegue-se também perceber em que é que cada um pode colaborar no sentido de melhorar” (E6).

Relativamente à formação para trabalhar com as famílias, todas as professoras reconhecem que não tiveram nenhuma preparação na formação inicial. Mencionam que os primeiros anos foram difíceis: “senti imensas dificuldades” (E1); “não sabemos a melhor maneira de fazer” (E2); “não sabemos muito bem lidar com certas situações” (E4).

Apenas 1 das 8 professoras obteve alguma formação já em serviço sobre a relação escola-família, porque pensa ser “um ponto muito importante na escola...” (E4). Esta professora, do tipo optimista moderado, considera que hoje tem uma boa relação com as famílias dos seus alunos porque embora haja pais que têm mais “empatia” (E4) consigo, que a “interpretam melhor” (E4) do que outros, não tem “problemas significativos” (E4).

Todas as docentes consideram que a existência de formação sobre como trabalhar com as famílias seria importante, mas dificilmente avançam justificações para essa pertinência. Surgem

duas ideias: a) centrar-se em “coisas práticas, concretas” (E2), para saber “no terreno o que... fazer” (E2); b) “conhecer outras experiências” (E6).

6. Discussão

As dimensões de análise C3 e C6 não apresentam diferenças significativas em agrupamentos escolares geograficamente distantes e com características muito diferentes, o que parece sugerir a natureza independente das culturas escolares como algo aprendido em contexto escolar, mas moldado por forças sociais e históricas mais amplas (Viñao, 2007). Importa salientar que o nível de concordância dos professores relativo à dimensão C3 diminui com o Tempo de Serviço, situando-se praticamente a meio da escala para os professores com mais de 25 anos de serviço ($M=3,57$). Esse nível de concordância também diminui para os professores do quadro de agrupamento ($M=3,91$).

Estes resultados parecem coerentes com a teoria de que as culturas escolares, que se foram construindo em primeiro lugar contra a família e contra a comunidade (Nóvoa, 1992, Canário, 2005), se desenvolvem e sedimentam hoje no quotidiano escolar mantendo parte desses traços (Viñao, 2007) e tendendo a afastar as famílias. De registar também que o nível de concordância com a dimensão C3 é maior no 1ºCEB e menor nos outros ciclos do Ensino Básico. Os professores do 1ºCEB aparecem assim mais receptivos à participação das famílias no debate e discussão de vários assuntos.

Relativamente à dimensão C6, o nível de concordância com a formação para trabalhar com as famílias é maior nos professores contratados, o que podemos relacionar com o facto de serem os professores mais jovens os que registam igualmente um maior nível de concordância na dimensão C3. Os professores mais jovens e em início de carreira serão provavelmente aqueles em que ainda é menor a influência de certos paradigmas (Gimeno Sacristán, 2001), constitutivos das culturas escolares (Viñao, 2007). Outro aspecto relevante é que o nível de concordância com formação para trabalhar com as famílias cresce com as próprias Habilitações Académicas dos professores. Níveis académicos elevados parecem tornar as pessoas mais abertas e receptivas a adquirir mais formação.

Os dados das entrevistas deixam perceber com alguma clareza uma cultura escolar ainda dominada pela ideia de neutralidade, objectividade e naturalização do sistema (Torres Santomé, 1998; Canário, 2005). Ajudam também a perceber os modestos níveis de concordância revelados no questionário em que, numa escala de 6 pontos, não vão além do nível 4 (concordo em parte). Os professores parecem desconfiar das famílias e recear a sua participação democrática em debates e discussões sobre questões que afectam directamente a sua vida profissional. Não parecem questionar as culturas escolares como seria suposto que fizessem perante a complexidade que os cerca (Gimeno Sacristán, 2008).

Em vez disso, tendem a adoptar posturas paternalistas, pessimistas ou de optimismo moderado, em qualquer dos casos pouco comprometidas um modelo cívico de relação com as famílias assente na participação democrática (Torres Santomé, 2011; Greene, 1998) Como salientou Silva (2008) os professores não tiveram, e na sua maioria continuam a não ter, nenhuma formação

específica para trabalhar com as famílias, embora essa formação tenda a ser considerada importante, o que é contraditório com a desconfiança que parece existir face à intromissão das famílias na educação escolar.

Além disso, em momento algum questionam a escola e a escolarização tal como se apresenta. Em vez disso, aceitam-nas como naturais (Canário, 2005; Torres Santomé, 2011). Parecem pensar que o sentido da sua ação deverá ser de facto trabalhar em função de um tipo ideal de aluno (Popkewitz, 2008). As famílias devem estar presentes sobretudo para colaborar nesse caminho único previamente definido e não para questionar, para debater, para discutir sobre outros caminhos alternativos possíveis. Para a classe docente, envolver-se em formação parece significar a procura de respostas a questões-chave profundamente incrustadas na sua cultura escolar: O que é para fazer? Como se faz?

7. Conclusão

A influência de culturas escolares tradicionalmente hostis à participação das famílias na vida escolar convive com os novos discursos educacionais que apelam à relação escola-família. Esta contradição silenciosa leva os professores a adoptar um posicionamento coerente com aqueles discursos quando questionados sobre a participação das famílias nas escolas ou sobre a necessidade de formação para trabalhar com as famílias. Contudo, o seu pensamento é dominado por perspectivas que reservam um lugar específico e pré-determinado às famílias, contrário a um modelo cívico de relação entre estas e as escolas. A alteração desta situação implicará mudanças de fundo nos sistemas educativos, com implicações na formação de professores.

Referências

- Apple, M. (2007). Education, Markets and Audit Culture. *International Journal of Educational Policies*, 1(1), 4-19.
- Ball, S. (2004). Performatividade, Privatização e o Pós-Estado do Bem-Estar. *Educação & Sociedade*, 25(89), 1105-1126.
- Canário, R. (2005). *O que é a Escola? Um "olhar" sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Fernandéz Enguita, M. (2007). *Educação e Transformação Social*. Magualde: Edições Pedagogo.
- Flyvbjerg, B. (2011). Case study. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*, (4th Ed.) (pp.301-316). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2001). *Educar e convivir en la cultura global*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2008). A construção do discurso da diversidade e as suas práticas. In João M. Paraskeva (Org.), *Educação e Poder. Abordagens críticas e pós-estruturais – volume 1* (pp.69-95). Magualde: Edições Pedagogo.
- Giroux, H. (2009). *Tempo Público e Esperança Educada. Liderança Educacional e a Guerra Contra os Jovens*. Magualde: Edições Pedagogo.

- Guba, E., & Lincoln, Y. (2005). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (3rd Ed.) (pp.191-215). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Greene, M. (1998). Introduction: Teaching for Social Justice. In William Ayers, Jean Ann Hunt & Therese Quinn, *Teaching for Social Justice. A Democracy and Education Reader* (pp.xxvii-xlvi). Nova Iorque: Teachers College Press/The New Press.
- Hilsdorf, M. L. S. (2006). *O Aparecimento da Escola Moderna. Uma história ilustrada*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Lima, L. C. (2011). *Administração Escolar: Estudos*. Porto: Porto Editora.
- Popkewitz, T. S. (2008). A escolaridade e a exclusão social. In João M. Paraskeva (Org.), *Educação e Poder. Abordagens críticas e pós-estruturais – volume 1* (pp.109-133). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Nóvoa, A. (1992) (Org.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote.
- Silva, P. (2008). O contributo da escola para a actividade parental numa perspectiva de cidadania. In Manuel I. Miguéns (Org.), *Escola/Família/Comunidade* (pp.115-140). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Torres Santomé, J. (1998). *El curriculum oculto*. Madrid: Ediciones Morata.
- Torres Santomé, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Ediciones Morata.
- Torres Santomé, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Ediciones Morata.
- Viñao, A. (2007). *Sistemas educativos, culturas escolares e reformas*. Magualde: Edições Pedagogo.

La formación inicial de profesores basada en competencias: *algunas consideraciones para la reflexión*

Marta Pazos Anido

Universidade do Porto (Faculdade de Letras)
manido@letras.up.pt

Resumen – La educación es la clave para avanzar hacia la sociedad del conocimiento y el papel de los docentes es decisivo para lograr una enseñanza de calidad, por lo que parece indiscutible la necesidad de incidir en su formación. En las últimas décadas se ha investigado mucho al respecto y ha cobrado fuerza la noción de competencia y los modelos formativos basados en competencias, también en el ámbito de la formación del profesorado. Su aplicación, además de plantear interrogantes acerca de lo que es la competencia docente, cómo desarrollarla, qué perfil debe tener un profesor competente, etc., conlleva una serie de implicaciones para la formación. En este texto, se pretende dar algunas pinceladas para llegar a algunas consideraciones interesantes sobre la formación inicial de profesores basada en competencias y posteriormente se valorará hasta qué punto se tienen en cuenta estos principios en un programa concreto de formación inicial.

Palabras clave: formación inicial de profesores, modelo formativo basado en competencias, competencia docente.

En los últimos años, en el ámbito de la formación del profesorado se ha hablado mucho sobre los modelos formativos basados en competencias. No obstante, su implementación es compleja, puesto que entran en juego conceptos difíciles de abordar como la competencia docente, el perfil del profesor competente, el desarrollo profesional, la profesionalización docente, etc. (Pavié, 2011; Tejada, 2009b).

Antes de pasar al objetivo de esta comunicación, conviene aclarar que, para el presente análisis, se toma la definición de competencia propuesta por Perrenoud (2004a: 11), quien la concibe como “la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones” y se parte de que esta capacidad puede aprenderse y mejorarse (Cano, 2005: 25). Por lo tanto, la competencia docente se crea, se forma, se desarrolla y se mide en la actuación, en un determinado contexto y ante distintas situaciones prácticas (Cano, 2005: 29; Tejada & Navío, 2005: 3; Estaire & Fernández, 2012: 15; Pavié, 2011; etc.). Higuera, en esta misma línea, matiza que se trata de “actuar con competencia” en el aula y fuera de ella, más que de tener competencias (2012: 105).

Si ya resulta complicado concretar el concepto de competencia, aún lo es más identificar qué competencias (generales y específicas) deberían configurar el perfil profesional de un profesor competente, debido a la gran variedad de experiencias, contextos y actividades propias de la labor docente (Cano, 2005: 20; Pavié, 2011). De hecho, considerando diversos escenarios de la acción docente, son varios y variados los sistemas competenciales que sirven de referente para la formación inicial y la continua (Perrenoud, 2004a; Ferrández-Berruero & Sánchez-Tarazaga, 2014; Tejada, 2009a; Cano, 2005; López, González & de León, 2014; etc.). Aunque en este trabajo no se

entrará en qué competencias se deberían desarrollar, por nuestro ámbito de actuación, nos interesan especialmente los inventarios que describen el perfil del profesor de lenguas extranjeras, entre ellos: el *European Profile for Language Teacher Education* (Kelly & Grenfell, 2004) y las interesantes propuestas de Estaire y Fernández (2012) y del Instituto Cervantes (Moreno, 2012).

Un modelo de formación de profesores por competencias: algunos principios y consideraciones para la formación inicial

Aplicar un modelo basado en competencias, por las características de las mismas, supone una serie de implicaciones que atañen a las instituciones, los planes de estudio, los formadores y los propios profesores.

1. Currículo articulado en torno a competencias “reales”

Perrenoud incide en la importancia de que se tengan en cuenta las competencias y se traten los conocimientos como recursos al servicio de estas y no como fines en sí mismos (2004a: 189-190). Por ello, el currículo no debería estar organizado en contenidos, como en el caso de los modelos tradicionales, sino “en torno a módulos o situaciones de aprendizaje integradas claramente a la formación de las competencias de egreso a partir de trayectos de formación, que se escalan por niveles de dificultad y complejidad” con el fin de medir el progreso y la evolución (Peluffo y Knust, 2009 citado en Gairín, 2011: 95).

Asimismo, Perrenoud recomienda que las competencias profesionales vayan más allá del dominio de los saberes que se deben enseñar y que contemplen su “transposición didáctica” en clase (2004a: 189-190). En Europa están ganando terreno los modelos simultáneos de formación, es decir, aquellos en los que el profesor en formación (en adelante PeF) estudia los contenidos científicos y al mismo tiempo recibe formación específica para que sepa comunicarlos en el aula, en detrimento de los modelos consecutivos, ya que los primeros posibilitan la elaboración de estrategias didácticas a la vez que se adquieren conocimientos y el PeF se prepara para ser mediador desde un primer momento (Esteve, 2006: 26).

2. Enfoque orientado a la acción y centrado en el alumno

Para desarrollar la competencia docente debe implementarse un enfoque orientado a la acción participativa del aprendiente en situaciones concretas (Pavié, 2011; Estaire & Fernández, 2012: 12; etc.), que incluya teoría y práctica, en consonancia con el carácter teórico-práctico de las propias competencias (Cano, 2005: 22; Tejada & Navío, 2005: 3). Tejada (2009b: 474) también habla de una “formación en alternancia” que integre formación y trabajo.

Por lo tanto, aprender en el puesto de trabajo y hacer de la situación de trabajo una situación de aprendizaje es fundamental para el desarrollo profesional del PeF (Tejada & Navío, 2005: 13).

3. Situaciones problema variadas como base del proceso formativo

Numerosos autores coinciden en que para una docencia por competencias es preciso partir de distintas situaciones problema que planteen escenarios, conflictos y dificultades lo más reales posibles propios de la actuación docente, siempre contextualizadas, ajustadas al nivel y a las necesidades de los PeF (Perrenoud, 2004b: 34; Guzmán y Marín, 2011; Zabala & Arnau, 2008, etc.).

En la misma línea, Monereo (2010a, 2010b) defiende una formación del profesorado basada en incidentes críticos y en problemas, tanto los que surgen habitualmente en la práctica como aquellos emergentes. En su opinión, tomando como base estos problemas, convendría diseñar una formación que facilitase los recursos necesarios para superarlos recurriendo al autoanálisis y la autodramatización.

4. Práctica reflexiva para el desarrollo profesional

Para Pérez de Obanos (2009: 2) el enfoque reflexivo en la enseñanza es uno de los conceptos fundamentales para el desarrollo profesional docente. Esta idea también la comparten Guzmán et al. (2012: 28), quienes opinan que “la práctica reflexiva como modelo de formación docente es importante, viable y trascendental”.

Esta reflexión debe darse a partir de una situación de práctica real (o lo más cercana posible a la realidad) que sirva de estímulo, pues es complicado reflexionar sobre algo que no hemos vivido o experimentado (Alarcão, 1996: 9-39). Además de esta concepción del docente como práctico-reflexivo (hoy en día indiscutible), Guzmán et al. (2012: 28) advierten de que, si lo que se pretende es ser consciente de los problemas y buscar soluciones para la transformación, la reflexión individual del profesor no es suficiente si no se hace al lado de alguien que lo guíe en ese proceso hacia el cambio y la innovación, lo cual puede explicarse por el carácter interactivo de las competencias, que se adquieren en interacción con otros y con el contexto (Cano, 2005: 24).

Por otra parte, la introspección y la reflexión también ayudarán a promover la autonomía del PeF, otro aspecto esencial para el desarrollo profesional. Es primordial fomentar la autonomía, entendida como autorregulación, en las actividades que se lleven a cabo para que el PeF logre reconocer su punto de partida, marcarse objetivos y diseñar un plan para alcanzarlos (Higueras, 2012: 110). Para ello, los PeF pueden valerse de instrumentos y estrategias como el diálogo reflexivo, el diario reflexivo, el portfolio, etc. (Guzmán et al., 2012: 28).

5. Evaluación de competencias

Un modelo competencial conlleva la necesidad de diseñar nuevas formas o dispositivos de evaluación de competencias docentes (Guzmán & Marín, 2011), evaluables solamente en la acción (Tejada, 2011: 733). Tejada (2011: 731-732) puntualiza que ese dispositivo instrumental debe ser amplio y multivariado (que contemple distintos modos de recoger evidencias), englobar los contextos no formales e informales y asegurar la validez, confiabilidad, flexibilidad e imparcialidad. Además, presenta una clasificación muy útil, basada en Miller, que recopila instrumentos relacionados con lo que se sabe, sabe cómo, demuestra cómo y hace un individuo

en situaciones de actuación profesional: pruebas de desempeño, observaciones, rúbricas, entrevista, portafolios, etc.

En cuanto a los tipos de evidencias que permitan comprobar la capacidad de resolución de los PeF ante situaciones problema y tareas complejas, Tejada (2011: 734) distingue entre evidencias de conocimiento (recursos con los que se cuenta), del proceso (elementos que indican la calidad en la ejecución de una tarea), del producto (resultados o productos identificados y tangibles de la ejecución). Relativamente a las evidencias, lo realmente complicado al diseñar la evaluación es determinar qué medir, cuántas evidencias y cuántos tipos diferentes se requieren.

Por su parte, Danielson (2011: 12-13) sugiere que, para que la evaluación se ciña a las evidencias y no caiga en juicios de valor, se utilice un inventario de estándares docentes con diferentes niveles de desempeño. De esta manera será posible comparar la ejecución del profesor con la descripción de los distintos niveles, ofreciendo la posibilidad no solo de anotar aquello que está presente o no en su desempeño, sino también de determinar hasta qué punto lo está.

6. Formación a lo largo de la vida

El modelo de formación basado en competencias implica el aprendizaje y la actualización permanente (Pavié, 2011). Por su carácter reconstructivo, las competencias “se crean y se recrean continuamente en la práctica profesional”, de manera que no se adquieren durante la formación inicial ni se aplican directamente y de forma eficaz (Cano, 2005: 24), sino que para su adquisición, como señala Monclús (citado en Cano, 2005: 24), se requiere la innovación permanente. Se trata de un aspecto clave para el desarrollo profesional y es preciso concienciar a los PeF al respecto desde la formación inicial, como apunta en repetidas ocasiones el *European Profile* (Kelly & Grenfell, 2004).

7. “Internacionalización” de la formación docente

Tejada (2009b: 475) indica que internacionalizar la formación es uno de los objetivos de *Educación y Formación 2010* y para lograrlo se proponen dos vías: la movilidad y los intercambios. En el caso de los profesores de lenguas, esta “internacionalización” es, si cabe, aún más importante a fin de mejorar la competencia lingüística e intercultural. De hecho, en el *European Profile* se recomienda *pasar un tiempo, estudiando o trabajando, en uno o varios países donde se hable la lengua extranjera que se enseña o se pretende enseñar* (Kelly & Grenfell, 2004: 11).

Reflexión sobre las consideraciones anteriores aplicadas a un contexto concreto

Se realizará un análisis breve y superficial (dados los límites de este trabajo) para comprobar si los postulados teóricos anteriores se reflejan en un contexto de formación inicial, como es la formación ofrecida en el *Mestrado em Ensino do Português no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário* (MEPLE) y el *Mestrado em Ensino de Inglês e de Alemão / Francês / Espanhol no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário* (MEIBS), ambos impartidos en la Faculdade de Letras de la Universidade do Porto (en adelante FLUP). Nos centraremos exclusivamente en la variante de Español.

El objetivo de estos másteres lo definen perfectamente Bizarro y Braga en su artículo sobre la formación inicial de profesores en la FLUP:

Apostar na atitude reflexiva do estagiário [...], na valorização dos seus saberes declarativos, processuais e condicionais [...], levando-o a posicionar-se na senda da autonomia [...], em que possua um claro entendimento do que é ensinar e aprender, do que se ensina e do como se ensina e aprende, progredindo na sua capacidade de decisor, planificador e avaliador do seu processo de formação, que deveria responder a necessidades gerais, mas também específicas, inerentes a cada estagiário e aos seus perfis cognitivo e profissionalizante, preparando-o para trabalhar em sociedades heterogêneas e multiculturais – eis algumas das linhas de força que gostaríamos de ver implementadas na nossa Instituição (Braga & Bizarro, 2006: 507-8).

Para analizar el contexto de estudio se parte, primero, del Reglamento general de los dos másteres, ambos profesionalizantes, basado en los *Decreto-lei n.º 74/2006*, *n.º 43/2007* y *n.º 79/2014* (en este último se reconoce explícitamente la relevancia de una formación inicial exigente) y, en segundo lugar, de la formación llevada a cabo en una de las variantes de estos másteres, concretamente la que prepara a los PeF para enseñar español.

En el Reglamento general se describen las capacidades a desarrollar en este ciclo de estudios, enunciadas bajo la denominación de “competências fundamentais” (FLUP, s.f.). Algunos de los puntos señalados en este apartado corresponden, en mayor o menor medida, a los principios sobre la formación basada en competencias mencionadas anteriormente. Por ejemplo, en el artículo 3º del Reglamento se hace referencia explícita a las capacidades de: resolución de problemas en situaciones nuevas en el ámbito de su actividad profesional (en relación con los principios 2 y 3), solucionar situaciones complejas y reflexionar sobre las consecuencias éticas o sociales derivadas de esa actuación (principios 3 y 4), comunicar conocimientos o conclusiones y reflexiones a otros y especialmente a los alumnos (principio 1, en lo relativo a la transposición didáctica de las competencias). Asimismo, se valorizan otros aspectos primordiales en los modelos competenciales de formación docente como son la investigación, la innovación, la autonomía (principio 4), la interacción con otros (principio 4) y el aprendizaje a lo largo de la vida (principio 6).

En cuanto a la formación ofrecida en estos másteres, se trata de un modelo consecutivo. El primer año los PeF reciben formación relacionada con las áreas científicas de educación (30 créditos) y didáctica (30 créditos); mientras que en el segundo año se combinan 12 créditos de formación en la(s) lengua(s) extranjera(s) (o en el caso del Portugués, *Temas de Literatura Portuguesa*) con cuestiones relacionadas directamente con el desempeño docente (seminario de apoyo a la práctica profesional, prácticas formativas en centros de enseñanza y elaboración de la memoria de máster (48 créditos). Aun siendo un modelo consecutivo, teniendo en cuenta que el segundo año se dedica casi exclusivamente a la *Iniciação à Prática Profissional*, se puede describir como una formación con una clara orientación a la práctica docente (Decreto-Lei n.º 79/2014). Cabe advertir que estos planes de estudios sufrirán alteraciones a partir del próximo curso.

El currículo, como ya se ha comentado, se divide en diferentes disciplinas y los programas de la mayoría de ellas siguen organizándose en torno a contenidos, aunque en todos ellos se explicitan los objetivos de aprendizaje y las competencias. En la práctica, en el caso de la variante de Español, en general, se aplican modelos pedagógicos mixtos que combinan la transmisión de conocimientos propia de un modelo más tradicional con aprendizajes basados en situaciones problema que los PeF tienen que resolver; por lo tanto, se alternan los momentos en los que el profesor es el centro con aquellos centrados en el estudiante, en los que el formador juega el papel de mediador. En definitiva, en lo que se refiere a la estructura curricular y al papel del formador y del estudiante, el modelo de formación se acercaría más a un enfoque por competencias que a un modelo por competencias (Gairín, 2011: 95).

En todos los seminarios y en el periodo de prácticas, existe una gran preocupación por el fomento de la reflexión en los PeF. Por este motivo, se intenta inculcar en los futuros profesores de español el valor de la práctica reflexiva y se les exige tareas que conlleven la reflexión antes y después de la acción, siempre basadas en sus actuaciones o en las de sus compañeros y en situaciones problema ocurridas en el aula, recurriendo a la interacción y el diálogo reflexivo con compañeros o formadores y a otros instrumentos de autoevaluación. Por ejemplo, tres actividades de reflexión que se proponen para que los PeF se autoevalúen son: elaborar un portfolio reflexivo, en el que una de las actividades consiste en una reflexión personal a partir de nueve de los descriptores del *Portfolio europeo para futuros profesores de idiomas* (Newby et al., 2007); completar la *Parrilla interactiva del perfil del profesor de idiomas* (VV,AA., 2013) después de la primera unidad didáctica impartida y después de la última; y cumplimentar un *Referencial de avaliação* que también usan los evaluadores como plantilla de evaluación. Para facilitar este proceso, promover la autonomía del alumno y la autoevaluación, a los PeF se les proporcionan diversas herramientas que podrán servirles a lo largo de su carrera para desarrollarse profesionalmente (principios 4 y 6), ya que consideran varias fases de desarrollo en las que pueden reconocerse en distintos momentos de su trayectoria profesional.

En lo que concierne a la evaluación, esta varía según las asignaturas, pero en consonancia con uno de los aspectos del principio 5, cabe afirmar que, en términos generales, se tienen en cuenta varios tipos de evidencias y se utilizan diferentes instrumentos (pruebas escritas, presentación de proyectos y trabajos, etc.). En el caso de las prácticas, por ejemplo, se recogen evidencias a través de la observación de clases, las entrevistas o comentarios de post-observación, el portafolio y el *Referencial de avaliação*. A pesar de estos puntos positivos, sería recomendable reflexionar sobre la evaluación en el modelo por competencias con la finalidad de experimentar otras técnicas características de este modelo formativo, así como valorar más la capacidad de resolución de tareas complejas propias de la actuación docente, como se sugiere en el principio 5.

En este grado de estudios tampoco se prevé una etapa de formación en un país de habla hispana, ni para el primer curso ni para el segundo, ya que las prácticas deben efectuarse en instituciones de Portugal (principio 7). No obstante, aunque no sean exclusivamente para formación inicial, existen becas de distintas instituciones que fomentan esa movilidad ofertando cursos de verano para profesores de español, además de todos los programas europeos de movilidad vigentes.

En definitiva, el modelo de formación analizado toma en consideración algunos aspectos propios de la formación por competencias, como el enfoque orientado a la acción, la importancia dada a la práctica reflexiva y la inculcación de principios como la autonomía y el aprendizaje permanente. Por otro lado, en general, podría avanzarse hacia la aplicación en exclusiva de un modelo pedagógico centrado en el alumno y potenciarse más las situaciones de aprendizaje basadas en situaciones problemas relacionadas con la docencia. Por último, resultaría muy interesante debatir acerca de la organización del currículo en torno a competencias y abrir las puertas a la posibilidad de cursar parte de esta formación en un país extranjero, pero estas son cuestiones que ya suponen una serie de cambios de fondo en las políticas educativas y las instituciones. Concluyendo, no se trata de un modelo por competencias “al cien por cien” (con todo lo que ello conlleva), pero es coherente con algunos de sus principios básicos y gira alrededor de un objetivo claro: el desarrollo de las competencias docentes necesarias para un desempeño eficaz de la profesión.

Referencias

- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (org.), *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão* (pp. 9-39). Oporto: Porto Editora.
- Bizarro, R., & Braga, F. (2006). A formação inicial de professores na FLUP: contributos para a memória dos factos. In Departamento de Ciências e Técnicas do Património Departamento de História (org.), *Estudos em Homenagem ao Professor Doutor José Marques*, vol. 1 (pp. 499-511). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Danielson, C. (2011). Competencias docentes: desarrollo, apoyo y evaluación. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL), Serie Documentos n° 51. <http://www.facultadeduccion.ucr.ac.cr/recursos/docs/PREAL%2051.Danielson.pdf> (11 de marzo de 2015).
- Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro. Diário da República, 1.ª série — N.º 38: <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/84F15CC8-5CE1-4D50-93CF-C56752370C8F/1139/DL432007.pdf> (12 de marzo de 2015).
- Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março. Diário da República - I Série A, n.º 60.
- Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. Diário da República, 1.ª série — N.º 92: <https://dre.pt/application/file/25344968> (12 de marzo de 2015).
- Estaire, S., & Fernández, S. (2012). *Competencia docente en lenguas extranjeras y formación de profesores. Un enfoque de acción*. Madrid: Editorial Edinumen.
- Esteve Zarazaga, J. M. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación*, 340, 19-40. http://www.revistaeducacion.mec.es/re340/re340_03.pdf (9 de marzo de 2015).

- Faculdade de Letras da Universidade do Porto (s.f.) Ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Inglês e de Alemão / Francês / Espanhol no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Regulamento Geral. http://sigarra.up.pt/flup/pt/conteudos_geral.ver?pct_pag_id=1010780&pct_parametros=pv_curso_id=162&pct_grupo=14193#14193 (12 de marzo de 2015).
- Faculdade de Letras da Universidade do Porto (s.f.) Ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em *Ensino do Português no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário. Regulamento Geral.* http://sigarra.up.pt/flup/pt/conteudos_geral.ver?pct_pag_id=1010780&pct_parametros=pv_curso_id=161&pct_grupo=14195#14195 (12 de marzo de 2015).
- Ferrández-Berruero, R., & Sánchez-Tarazaga, L. (2014). Competencias docentes en secundaria. Análisis de perfiles de profesorado. *RELIEVE*, 20 (1), art. 1. http://www.uv.es/RELIEVE/v20n1/RELIEVEv20n1_1.pdf (10 de marzo de 2015).
- Gairín Sallán, J. (2011). Formación de profesores basada en competencias. *Bordón*, 63(1), 93-108. <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3601043.pdf> (4 de marzo de 2015).
- Guzmán Ibarra, I., & Marín Uribe, R. (2011). La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación. *REIFOP*, 14(1), 151-163. http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1301588498.pdf (4 de marzo de 2015).
- Guzmán Ibarra, I., Marín Uribe, R., Zesati Pereyra, G. I., & Breach Velducea, R. M. (2012). Desarrollar y evaluar competencias docentes: estrategias para una práctica reflexiva. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 3()1, 22-40. <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4054197.pdf> (9 de marzo de 2015).
- Higueras García, M. (2012). Líneas metodológicas para la formación de profesores de lenguas extranjeras. *International Journal of Foreign Language*, 1, 101-128. <http://www.revistes.publicacionsurv.cat/index.php/rile/article/download/10/11+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=es> (11 de marzo de 2015).
- Kelly M., & Grenfell, M. (2004). *European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference.* Southampton: University of Southampton. <http://www.lang.soton.ac.uk/profile/report/MainReport.pdf> (4 de marzo de 2015).
- López, A. B., González I., & De León, C. (2014). Perfil de un buen docente. Aplicación de un protocolo de evaluación de las competencias del profesorado universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(10), 133-148. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.1.190531> (11 de marzo de 2015).
- Monereo, C. (2010a). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 149-178. <http://www.rieoei.org/rie52a08.pdf> (11 de marzo de 2015).
- Monereo, C. (2010b). Las competencias profesionales de los docentes. XIX Encuentro práctico de profesores de ELE. Barcelona, 17 y 18 de diciembre de 2010. <http://www.encuentro-practico.com/pdf10/competencia-profesional.pdf> (4 de marzo de 2015).

- Moreno Fernández, F. (dir.) (2012). Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras. Instituto Cervantes. http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias_profesorado.pdf. (28 de febrero de 2015).
- Newby, D. et al. (2007). *Portfolio Europeo para futuros profesores de idiomas. Una herramienta de reflexión para la formación de profesores*. Consejo de Europa. <http://epostl2.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=Odz4pL2JvAk=> (28 de febrero de 2015).
- Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 14(1), 67-80. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217017192006> (10 de marzo de 2015).
- Pérez de Obanos Romero, G. (2009). La competencia docente y el desarrollo profesional: hacia un enfoque reflexivo en la enseñanza de ELE. *Suplementos MarcoELE*, 9. http://marcoele.com/descargas/enbrape/perezdeobanos_competencia-docente.pdf (10 de marzo de 2015).
- Perrenoud, P. (2004a). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2004b). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Tejada Fernández, J., & Navío Gámez, A. (2005). El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(2). <http://www.rieoei.org/deloslectores/1089Tejada.pdf> (3 de marzo de 2015).
- Tejada Fernández, J. (2009a). Competencias docentes. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(2). <http://www.ugr.es/~recfpro/rev132COL2.pdf> (9 de marzo de 2015).
- Tejada Fernández, J. (2009b). Profesionalización docente en el escenario de la Europa de 2010. Una mirada desde la formación. *Revista de educación*, 349, 463-477. http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349_22.pdf (9 de marzo de 2015).
- Tejada Fernández, J. (2011). La evaluación de las competencias en contextos no formales: dispositivos e instrumentos de evaluación. *Revista de Educación*, 354, 731-745. http://www.revistaeducacion.mec.es/re354/re354_29.pdf (12 de marzo de 2015).
- VV.AA. (2013). Parrilla interactiva del perfil del profesor de idiomas (EPG - *European Profiling Grid*). Proyecto Leonardo cofinanciado por la Comisión Europea. <http://egrid.epg-project.eu/es/content/home> (28 de febrero de marzo de 2015).
- Zabala, A., & Arnau, L. (2008). *11 Ideas clave: como aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

Qualidade de ensino, autoeficácia e experiências de formação: *Estudo de caso de uma estagiária de Educação Física*

Maria Martins

Laboratório de Pedagogia, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa, Estrada da Costa, 1499-002, Cruz Quebrada, Dafundo, Portugal e Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa
mjmartins@fmh.ulisboa.pt

João Costa

Laboratório de Pedagogia, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa, Estrada da Costa, 1499-002, Cruz Quebrada, Dafundo, Portugal e Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa
joao_paulo_costa@live.com.pt

Marcos Onofre

Laboratório de Pedagogia, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa, Estrada da Costa, 1499-002, Cruz Quebrada, Dafundo, Portugal e Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa
monofre@fmh.ulisboa.pt

Resumo - Através de um estudo de caso longitudinal integrado, analisaram-se as relações entre a qualidade de ensino, a autoeficácia no ensino e as experiências que, enquanto fontes de autoeficácia, contribuíram para a formação da autoeficácia de ensino de uma estagiária de Educação Física.

Os resultados mostram que a mestria na lecionação, a persuasão verbal do orientador e estados emocionais positivos conduziram ao aumento da autoeficácia da estagiária na primeira e terceira fases do estágio pedagógico. O insucesso na lecionação influenciou a diminuição na segunda fase.

A autoeficácia e a qualidade de ensino aumentaram na última fase. A qualidade de ensino evidenciou-se: na instrução pela congruência da atividade dos alunos e pelos níveis de responsabilização implementados pela estagiária; na diminuição do tempo de organização decorrente de rotinas consistentes; na agenda social dos alunos pela sua integração proporcionadora de um clima de aprendizagem.

Deste estudo resultam implicações para a formação inicial de professores.

Palavras-chave: formação de professores, autoeficácia, qualidade de ensino

Introdução

As crenças de autoeficácia dos professores influenciam as características de qualidade do seu ensino, assumindo-se como preditores do seu comportamento (Bandura, 1997). A investigação demonstra a relação entre a autoeficácia do professor e os seus comportamentos em sala de aula. Professores com maior autoeficácia ocupam menos tempo na instrução a grupos mais reduzidos e aplicam mais tempo na supervisão da atividade dos alunos (Gibson & Dembo, 1984); apresentam as tarefas de aprendizagem e gestão da aula com maior qualidade e recorrem ao questionamento (Saklofske, Michayluk, & Randhawa, 1988); estabelecem rotinas promotoras da redução dos tempos em tarefas organizativas e assumem uma gestão dos comportamentos dos alunos, norteadas por procedimentos de promoção da disciplina, atuando assertivamente perante a indisciplina (Onofre, 2000).

A alteração da autoeficácia na formação inicial

Considerando as relações entre a autoeficácia e a qualidade dos comportamentos, é essencial conhecer os fatores que contribuem para a alteração daquela crença. Segundo Bandura (1997), as alterações na autoeficácia resultam da influência de quatro fontes de autoeficácia: experiência de mestria; persuasão verbal; experiência vicariante; estados fisiológicos e emocionais.

Apesar do reduzido número de pesquisas acerca das fontes da autoeficácia de professores estagiários, a sua influência na formação inicial tem sido demonstrada. Assim, a investigação sublinha que a autoeficácia dos futuros professores se altera positivamente, ao longo da sua experiência no estágio em função: das experiências de mestria em contexto de ensino, da persuasão verbal, da experiência vicariante (Zach, Hararia, & Harari, 2012; Martins, Costa, & Onofre, 2014), e de estados fisiológicos e emocionais (Poulou, 2007).

A importância do *practicum* na formação inicial

Reportando-se às características dos programas de formação de qualidade, Darling-Hammond, Hammerness, Grossman, Rust, e Shulman (2005) enunciam a importância da integração entre o conhecimento teórico e prático, nomeadamente através da promoção de experiências de *practicum* em contexto real de ensino, com uma duração longa, cuidadosamente escolhidas, e devidamente supervisionadas. Diversos estudos têm evidenciado que a autoeficácia tende a aumentar no período de formação inicial, quando ocorrem experiências de *practicum* (Caires, Almeida, & Vieira, 2012). Outros estudos revelam resultados contrários, de decréscimo ou ausência de mudança (Lin & Gorrell, 2001). Gurvitch e Metzler (2009) suportam esta divergência de resultados nas características do *practicum* proporcionadas nos programas de formação inicial. As características das experiências vivenciadas pelos futuros professores, ao nível do *practicum* na sua formação inicial, são múltiplas, desencadeando diferentes impactos na sua autoeficácia. Reconhecendo a necessidade de pesquisas que analisem de modo integrado esta relação e os seus efeitos na qualidade de ensino, realizámos o presente estudo com o objetivo de analisar as relações que se estabelecem entre a qualidade de ensino, a autoeficácia no ensino e as experiências de formação, no decorrer do Estágio Pedagógico, de um professor estagiário de Educação Física com um perfil de variação positiva da autoeficácia.

Metodologia

O estudo foi desenvolvido em duas etapas. A primeira assumiu um cariz extensivo e teve como propósito a identificação da variação da autoeficácia de professores estagiários de Educação Física no início do seu ano de estágio pedagógico, constituindo-se este como o critério para a seleção do caso que viria a ser acompanhado na etapa intensiva do estudo através de uma metodologia de estudo de caso longitudinal e integrado (Yin, 2003). Nesta primeira etapa, procedeu-se à aplicação a 263 professores estagiários de seis instituições de ensino superior, da escala de autoeficácia no ensino com quatro níveis de dificuldade (1: Sempre Fácil; 4: Sempre Difícil) (Onofre, 2000). A aplicação deste instrumento teve como propósito medir a autoeficácia na

adoção de ações relacionadas com a qualidade do ensino ao nível: da instrução; da organização, da disciplina e do clima relacional. Os dados foram recolhidos em dois momentos iniciais (outubro e dezembro) e tratados através de estatística descritiva, apoiados pelo *software* SPSS V.20. Com base nesses dados, foi criada uma variável referente à alteração da autoeficácia no ensino entre os dois momentos.

Na segunda etapa do estudo (intensiva) e com vista à seleção do caso que apresentasse a variação positiva de autoeficácia mais elevada, optámos pela utilização dos percentis. Assim, identificámos os professores estagiários que se encontravam acima do valor do percentil 80 na distribuição da variação autoeficácia, constituindo-se estes como potenciais casos a integrar a segunda etapa do estudo.

Posteriormente contactámos com os professores estagiários pertencentes a este grupo, indagando sobre a sua disponibilidade para participarem no estudo. Neste processo foi garantido o anonimato dos professores estagiários, bem como a confidencialidade dos dados, pelo que aqui se utilizará um nome fictício para a identificação do caso acompanhado. Sara pertencia a este grupo da amostra e manifestou a sua disponibilidade de participação.

Segundo Yin (2003), o estudo de caso longitudinal e integrado representa a análise de um caso num ou mais pontos de uma linha temporal, e a identificação da alteração do comportamento de variáveis e das suas causas. Na nossa pesquisa, Sara foi estudada ao longo de um ano letivo, em três unidades de análise: a variação da autoeficácia específica, as experiências de formação, enquanto fontes de autoeficácia e a qualidade do seu ensino.

Para estudo da variação da autoeficácia, aplicou-se a escala usada na etapa intensiva do estudo (Onofre, 2000) em mais duas situações, ao longo do processo de estágio (março e junho). Definiram-se assim três fases de formação: uma entre a primeira e segunda aplicação do questionário, outra entre a segunda e a terceira, e a final, entre a terceira e a quarta aplicação. A recolha de dados sobre as experiências de formação foi realizada com recurso a três entrevistas semiestruturadas, uma em cada fase do estágio, tendo por base as respostas de Sara nas aplicações do questionário de autoeficácia. O tratamento das respostas às entrevistas efetuou-se através de análise de conteúdo indutiva, apoiada no uso do *software* Maxqda v.2007. A qualidade de ensino foi estudada nas últimas duas fases do processo de estágio, recorrendo-se à observação de aulas com uma versão modificada do protocolo *Task Structure Observation System* (Onofre, 2000). Este sistema de observação permite analisar a aula como um sistema ecológico e registar a forma como o contexto e o modo de gestão dos episódios de aula adotados pelo professor se refletem na congruência de participação dos alunos na aula. O tratamento dos dados daí decorrentes foi efetuado de forma descritiva.

Apresentação e discussão dos resultados

A tabela 1 apresenta os resultados obtidos relativamente à alteração da autoeficácia de Sara, ao longo do estágio pedagógico, bem como as experiências de formação que Sara nomeou como fontes do aumento ou diminuição da sua autoeficácia.

1.ª Fase Aumentou a Autoeficácia	2.ª Fase Diminuiu a Autoeficácia	3.ª Fase Aumentou a Autoeficácia
Média escala autoeficácia específica 2.54 → 2.08	Média escala autoeficácia específica 2.08 → 2.17	Média escala autoeficácia específica 2.17 → 2.00
Experiência de Formação enquanto Fonte de Autoeficácia		
Experiência de mestria: - Lecionação à própria turma	Experiência de insucesso: - Lecionação à própria turma	Experiência de mestria: - Lecionação à própria turma
Persuasão verbal: - Reuniões e Conversas		Persuasão verbal: - Reuniões e Conversas
Indicadores fisiológicos e emocionais: - Lecionação à própria turma		

Tabela 1. Variação da autoeficácia e *Experiências de Formação* de Sara durante o estágio

A autoeficácia no ensino assumiu o seu valor mais elevado no início do estágio (perceção de maior dificuldade) e o mais reduzido no final (perceção de menor dificuldade). Assim, do início para o final do estágio, houve uma evolução positiva da autoeficácia de Sara. Tal evolução encontra-se em consonância com resultados de outros estudos que salientam que a aproximação à prática real de ensino, no decorrer da formação inicial, é determinante para o aumento da autoeficácia (Caires et al., 2012).

Uma análise das diferenças dos valores da autoeficácia entre as quatro aplicações permite-nos verificar que, na primeira e terceira fases, Sara aumentou a sua autoeficácia, tendo-se constatado o inverso na segunda fase.

Analisando as razões para estas variações, em termos de experiências de formação como fontes de autoeficácia, Sara atribuiu o aumento desta a experiências de mestria, à persuasão verbal e a indicadores fisiológicos e emocionais. A estagiária valorizou essencialmente experiências de mestria em contexto de lecionação, o que se encontra em consonância com os resultados da investigação, os quais salientam que este tipo de experiências são as mais relevantes para o desenvolvimento da autoeficácia no decorrer da formação inicial (Bandura, 1997; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, & Hoy, 1998; Zach et al., 2012; Martins et al., 2014). Entre estas, Sara destacou o sucesso na criação de regras e rotinas no contexto da gestão e organização da sala de aula: “a criação daquela estratégia minha de criar rotinas, porque a partir daí (...) juntavam-se mais rapidamente” (Sara, E1).

Entre as razões para o aumento da sua autoeficácia na instrução, Sara salientou as experiências de mestria, nomeadamente o recurso a estratégias de redução dos tempos de instrução inicial. A este nível, a organização por unidades de ensino parece ter-se assumido como essencial:

“no final, eu tive que começar a arranjar estratégias, nomeadamente ser mais sucinta nos objetivos que eu pretendia e não só, fazendo-os lembrar as coisas que eles já tinham feito, ou seja, aquilo era uma aula repetida (...) eu não podia (...) voltar a repetir (...) o que eu já tinha referido na aula anterior” (Sara, E3).

Sara destacou também a persuasão verbal do seu orientador de escola como determinante para melhorar a confiança na sua intervenção pedagógica. Tschannen-Moran et al. (1998) enuncia-a como uma forma de fornecimento de informação acerca do ensino e como estratégias para superação de dificuldades, determinantes para o reforço da autoeficácia.

No que se refere aos indicadores fisiológicos e emocionais, Sara referiu que, no início do estágio, sentia medo de enfrentar a turma, sendo que o ultrapassar deste sentimento reforçou a sua autoeficácia:

“tinha medo que a turma não me aceitasse, mas a partir do momento em que ela me aceitou (...) aos poucos e poucos eu ganhei o tal respeito e eles começaram-me a ouvir enquanto professora” (Sara, E1).

Em contraponto com a mestria, Sara, na segunda fase, destacou as experiências de insucesso em contexto de lecionação que a levaram a diminuir a sua autoeficácia. Bandura (1997) salienta que as experiências de insucesso reforçam expectativas de fracasso futuro. Neste contexto, Sara considerou que a diminuição da sua autoeficácia se relacionou com experiências de remediação da indisciplina e com a dificuldade de organização do tempo, dos espaços e dos materiais.

No que respeita à indisciplina, Sara destacou que a criação de experiências de aprendizagem que envolvessem competição levava os alunos a assumirem comportamentos contrários às regras de conduta, o que induziu uma diminuição da sua autoeficácia:

“permiti-lhes (...) fazer competições dentro da aula com outras turmas (...) e verifiquei que depois ao fim de ‘x’ aulas, apesar de ser uma boa experiência e eles aprenderem com isso (...) diminuía a tal disciplina, porque eles não se respeitam (...) tive situações em que eu mandava fazer uma coisa, mas porque tinham perdido contra não sei quem no momento ‘x’ já não queriam fazer” (Sara, E2).

Numa perspetiva de análise global da alteração da autoeficácia e das experiências formativas que, enquanto fontes de autoeficácia, contribuem para essa modificação, fica patente que as mais valorizadas por Sara ocorrem em contexto de prática real de ensino, sendo desta forma salientada a importância atribuída ao *practicum* por parte de uma estagiária envolvida num processo de formação inicial.

Qualidade de Ensino

Uma comparação relativa à qualidade de ensino, nas duas fases consideradas, permite-nos salientar algumas diferenças nas condições de ensino criadas por Sara (tabela 2). Contudo, importa sublinhar que, já na segunda fase, esta apresentou um programa de ação focado nas tarefas de aprendizagem e suportado por uma gestão eficaz, a que os alunos tendiam a responder de forma congruente.

Valores em cada Fase	Média (%)
----------------------	-----------

Categorias de observação	2.º	3.º
Tempo de informação explícita	81.2	75.1
Tempo de prática com responsabilização	59.5	68
Tempo em organização	16.5	13.1
Tempo na tarefa em prática (congruência)	75.3	95.1

Tabela 2. Principais indicadores da Qualidade de Ensino de Sara

Efetuada uma análise comparativa entre as duas fases (segunda e terceira) em que se observou a qualidade de ensino, é possível destacar elementos ao nível da instrução que contribuíram de forma determinante para um comportamento congruente dos alunos de Sara. Assim, em ambas as fases, a professora estagiária informou sobre as tarefas de forma essencialmente explícita. Neste âmbito Hastie e Siedentop (1999) destacam que o nível de clareza da apresentação das tarefas de aprendizagem se associa ao sucesso do ensino, nomeadamente por incrementar a congruência da atividade dos alunos nas tarefas propostas pelos professores.

Na terceira fase verificou-se um aumento da responsabilização aos alunos através do questionamento, feedback e avaliação implementados pela estagiária. Tousignant e Siedentop (1983) salientam a ligação entre os comportamentos de supervisão do professor e a atividade dos alunos, evidenciando que a consistência e o rigor da supervisão influenciam o comportamento dos alunos. Em relação à gestão e organização da aula, houve uma diminuição do tempo despendido nestas tarefas, essencialmente devido a um forte sistema de regras e rotinas. Segundo Jones (1992), esta é uma medida importante para potenciar o tempo disponível para as tarefas de aprendizagem.

As respostas dos alunos às tarefas estabelecidas por Sara aumentaram em congruência da segunda para a terceira fase, revelando um clima propício às aprendizagens que também se traduziu na ocorrência residual de episódios de indisciplina.

Conclusões

Recuperando o objetivo central do nosso estudo, é possível concluirmos que Sara, ao longo de seu estágio pedagógico, evidenciou uma relação entre a alteração da autoeficácia e as experiências de formação que, enquanto fontes de autoeficácia, contribuíram para essas modificações. Neste âmbito, a experiência de mestria em contexto de lecionação, a persuasão verbal do orientador e os estados fisiológicos e emocionais positivos concorreram como experiências potenciadoras da sua autoeficácia. Inversamente, experiências de insucesso, no âmbito da intervenção pedagógica, desencadearam a diminuição do seu sentimento de capacidade. Nas fases em que foi analisada a qualidade do seu ensino, verificou-se que a sua evolução coincidiu com o aumento da autoeficácia. Deste modo, a autoeficácia de Sara ratificou-se nos resultados decorrentes da observação de aulas, onde o elevado nível de clareza e de responsabilização da instrução se repercutiu num alinhamento da atividade dos alunos face às tarefas de aprendizagem. Concomitantemente, o estabelecimento mais claro de um quadro de regras e rotinas organizativas refletiu-se na congruência da atividade dos alunos. No que respeita às dimensões clima e disciplina, Sara manifestou um desenvolvimento progressivo da sua

autoeficácia que se aliou a comportamentos assertivos com recurso à promoção da disciplina e da remediação consistente de comportamentos desalinhados com as regras estabelecidas. Esta tipologia de atuação terá levado a que, na última fase, os comportamentos de indisciplina fossem quase inexistentes.

Este estudo permite salientar a importância das experiências de formação integradas em estágio pedagógico supervisionado, enquanto contributo para a qualidade de ensino. Estas experiências vão ao encontro das recomendações de Darling-Hammond et al. (2005) relativas a privilegiar a integração entre o conhecimento teórico e prático, através da promoção de experiências contínuas e duradouras de *practicum*, em contexto real de ensino, criteriosamente selecionadas, e devidamente supervisionadas. Neste âmbito, destaca-se o papel do orientador em proporcionar uma supervisão adaptada às reais possibilidades e dificuldades dos estagiários para que possa garantir tanto experiências de mestria como uma persuasão verbal eficaz. Paralelamente, destaca-se a criação de condições de formação potenciadoras de estados fisiológicos e emocionais positivos.

Esta pesquisa assume implicações no contexto da formação inicial de professores no seu contributo para a definição de características das experiências de estágio que concorrem para promover a autoeficácia e a qualidade de ensino, decorrendo daí a importância da competência e da formação dos supervisores.

Referências

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Caires, S., Almeida L., & Vieira, D. (2012). Becoming a teacher: student teachers' experiences and perceptions about teaching practice. *European Journal of Teacher Education* 35(2), 163-178.
- Darling-Hammond, L., Hammerness, K., Grossman, P., Rust, F., & Shulman, L. (2005). The design of teacher education programs. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing Teachers for a Changing World* (pp. 390-441). San Francisco: CA Jossey-Bass.
- Gibson, S., & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- Gurvitch, R., & Metzler M. (2009). The effects of laboratory-based and field-based practicum experience on pre-service teachers' self-efficacy. *Teaching and Teacher Education* 25(3), 437-443.
- Hastie, P., & Siedentop, D. (1999). An ecological perspective of physical education. *European Physical Education Review*, 5(1), 9-29.
- IBM Corp. (2011). *IBM SPSS Statistics for Windows* (v. 20.0.). Armonk, NY: IBM Corp
- Jones, D. (1992). Analysis of task systems in elementary physical education classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11(4), 411-425.
- Lin, H., & Gorrell J. (2001). Exploratory analysis of pre-service teacher efficacy in Taiwan. *Teaching and Teacher Education*, 17(5), 623-635.

- Martins, M., Costa, J. & Onofre, M. (2014). Practicum experiences as sources of pre-service teachers' self-efficacy. *European Journal of Teacher Education* doi:10.1080/02619768.2014.968705. (publicado online a 16 de outubro de 2014)
- Onofre, M. (2000). *Conhecimento prático da auto-eficácia e qualidade de ensino: Um estudo multicaso em professores de educação física*. Doutoramento em Ciências da Educação, na área de especialização de Análise e Organização de Situações de Educação, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.
- Poulou, M. (2007). Personal teaching efficacy and its sources: Student teachers' perceptions. *Educational Psychology*, 27(2), 191-218.
- Saklofske, D., Michaluk, B., & Randhawa, B. (1988). Teachers' efficacy and teaching behaviors. *Psychological Report*, 63(2), 407-414
- Tousignant, M., & Siedentop, D. (1983). A qualitative analysis of task structures in required secondary physical education classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 3(1), 47-57.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- VERBI Software, Consult, Sozialforschung. (2007). *MAXQDA* (v. 2007) Berlin: VERBI Software.
- Yin, R. (2003). *Case study research. Design and methods* (3rd ed.). London: Sage Publications.
- Zach, S., Hararia, I., & Harari, N. (2012). Changes in teaching efficacy of pre-service teachers in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17(5), 447-462.

A Educação a Distância como fator de contribuição para a formação continuada do professor da educação básica no Brasil

Ana Paula Pinto Bastos

Universidade de Coimbra
paulaappb@gmail.com

Rogéria de Souza Vieira

Universidade de Coimbra
rogeria87@hotmail.com

Resumo - O artigo procura analisar as definições e conceitos envolvendo Educação a Distância, Formação Continuada e Professor e busca entender como a formação do professor é beneficiada por uma formação à distância. A metodologia utilizada seguiu um estudo bibliográfico e uma pesquisa de campo de cunho qualitativo para uma apreciação sobre a formação do professor através do ensino a distância. O estado da arte apresenta embasamento em autores que veem trabalhando aspectos da temática em evidência. Como resultados se obteve informações a cerca das possibilidades de crescimento profissional através da Educação a Distância. Com os estudos realizados, foi possível uma reflexão sobre o tipo de formação que é proporcionada ao professor da Educação Básica no Brasil.

Palavras-chave: Educação a Distância. Formação Continuada. Professor.

Introdução

Este trabalho é um estudo que tem como tema gerador, a formação dos professores da educação básica no Brasil em cursos à distância e que nos proporciona, uma reflexão sobre a formação continuada do professor através da modalidade a distância e semi-presencial.

O objetivo geral é analisar como a Educação a Distância contribui na formação do professor da educação básica no Brasil. Utilizou-se como metodologia, entrevistas, que foram realizadas para a obtenção das informações nas quais, cinco professores brasileiros da Educação Básica responderam a dois questionamentos e que ajudaram a entender como a Educação a Distância é vista na atualidade por parte de pesquisadores, e de que forma é possível melhorar para que a produção do conhecimento seja efetivada.

O estado da arte tomou como base alguns autores que vem realizando estudos e discussões no Brasil. O trabalho foi estruturado em: Definições e Conceitos; Aspectos históricos da Educação a Distância no Brasil (EaD); Formação a Distância e possibilidades de crescimento profissional e mudança de nível; Metodologia; resultados e discussões; considerações finais e referências bibliográficas.

Nos resultados obtidos, foi possível a conclusão de que o ensino a distância está relacionado ao perfil contemporâneo de aprendizado diferenciado entre os alunos (em relação a montagem do currículo e tempo-aprendizado), auto ensino e organização pessoal do tempo, respeito aos códigos de honra dos cursos e acesso via computadores, *tablets*, *smartphone* e outros meios de acesso as mídias digitais.

2 EaD: Definições e Conceitos

A definição de Educação a Distância (EaD) nos permite pensar em alguns questionamentos relacionados a sua contribuição para a formação do saber. Dessa forma, muitos pesquisadores já realizaram e realizam trabalhos científicos, nos quais analisam a utilização dessa modalidade de ensino e aprendizagem, sendo as tecnologias da informação, ferramentas importantes nesse contexto, com novos métodos e plataformas virtuais de ensino.

Na concepção de Vidal (2010), a Educação a Distância apresenta características específicas, rompendo com a concepção da presencialidade no processo de ensino-aprendizagem. Para a EaD, o ato pedagógico não é mais centrado na figura do professor, e não parte mais do pressuposto de que a aprendizagem só acontece a partir de uma aula realizada com a presença deste e do aluno.

Riano *in* Vidal (2010) em sua análise a EaD pode também ser definida como uma: “relação professor-aluno ou ensino-aprendizagem mediada pedagogicamente e mediatizada por diversos materiais instrucionais e pela orientação tutorial. Isto é válido tanto para ambientes pedagógicos tradicionais como para aqueles que usam as novas tecnologias” (Riano, 1997, p. 20).

De acordo com Lucineia Alves (2011) o conceito de Educação à Distância no Brasil é definido oficialmente no Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005:

“Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a Educação a Distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos” (Alves, 2011, pp. 85-86).

2.1 Aspectos históricos da Educação a Distância no Brasil (EaD)

Muita coisa aconteceu na Educação a Distância desde o início do século XX até os dias de hoje. As primeiras experiências foram realizadas com material impresso e uso de rádio. Alves (2011) cita alguns acontecimentos ocorridos que marcaram a história dessa modalidade de ensino e aprendizagem, tendo como referência (Maia & Mattar, 2007; Marconcin, 2010; Rodrigues, 2010; Santos, 2010), entre eles:

- 1904 – o Jornal do Brasil registra, na primeira edição da seção de classificados, anúncio que oferece profissionalização por correspondência para datilógrafo;
- 1923 – um grupo liderado por Henrique Morize e Edgard Roquette-Pinto criou a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro que oferecia curso de Português, Francês, Literatura Francesa, Esperanto, Radiotelegrafia e Telefonia;
- 1934 – Edgard Roquette-Pinto instalou a Rádio–Escola Municipal no Rio, projeto para a então Secretaria Municipal de Educação do Distrito Federal. Os estudantes tinham acesso prévio a folhetos e esquemas de aulas, e também era utilizada correspondência para contato com estudantes;
- 1941 – surge o Instituto Universal Brasileiro, com cursos profissionalizantes;.

- 1959 – a Diocese de Natal, Rio Grande do Norte, cria algumas escolas radiofônicas, dando origem ao Movimento de Educação de Base (MEB), marco na Educação a Distância não formal no Brasil. O MEB, envolvendo a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil e o Governo Federal utilizou-se inicialmente de um sistema rádio-educativo para a democratização do acesso à educação, promovendo o letramento de jovens e adultos;
- 1967 – o Instituto Brasileiro de Administração Municipal inicia suas atividades na área de educação pública, utilizando-se de metodologia de ensino por correspondência. Ainda neste ano, a Fundação Padre Landell de Moura criou seu núcleo de Educação a Distância, com metodologia de ensino por correspondência e via rádio;
- 1979 – a Universidade de Brasília, pioneira no uso da Educação a Distância, no ensino superior no Brasil, cria cursos veiculados por jornais e revistas, que em 1989 é transformado no Centro de Educação Aberta, Continuada, a Distância (CEAD) e lançado o Brasil EAD;
- 1983 – o SENAC desenvolveu uma série de programas radiofônicos sobre orientação profissional na área de comércio e serviços, denominada “Abrindo Caminhos”;
- 1996 – é criada a Secretaria de Educação a Distância (SEED), pelo Ministério da Educação, dentro de uma política que privilegia a democratização e a qualidade da educação brasileira. É neste ano também que a Educação a Distância surge oficialmente no Brasil, sendo as bases legais para essa modalidade de educação, estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, embora somente regulamentada em 20 de dezembro de 2005 pelo Decreto nº 5.622 (Brasil, 2005) que revogou os Decretos nº 2.494 de 10/02/98, e nº 2.561 de 27/04/98, com normatização definida na Portaria Ministerial nº 4.361 de 2004 (Portal Ministério da Educação, 2010);
- 2004 – vários programas para a formação inicial e continuada de professores da rede pública, por meio da EAD, foram implantados pelo MEC. Entre eles o Proletramento e o Mídias na Educação e
- 2011 – A Secretaria de Educação a Distância é extinta.

Em relação à reforma educacional no mundo globalizado, tem-se a década de 90 como marco na dedicação de modernizar a gestão dos sistemas de educação pública, com oferta igualitária de acesso a um ensino de qualidade, fortalecimento da profissão docente, aumento de investimento educacional e abertura do ensino para as demandas sociais. Esse cenário adquiriu de um lado a preparação para as novas gerações no que se refere ao mercado de trabalho com economias modernas e competitivas, e de outro lado, a promoção da igualdade e mobilidade social para a participação cidadã. Nesse momento, as tecnologias já eram uma realidade em quase todo o mundo, e a educação necessitava colocar um olhar especial perante esse novo cenário. Na

década de 90, o acesso à educação ainda era muito restrito, grande parte das escolas não possuíam nem os materiais básicos e os professores não eram valorizados. Existia o discurso de reformar a educação, mas na prática isso não era feito.

No contexto das perspectivas atuais da educação através do texto de Moacir Gadotti (2000), é trazido a discussão sobre as perspectivas atuais da teoria e prática da educação, levando em consideração educadores e filósofos que apontam caminhos para o futuro. Nesse sentido, pergunta-se qual é o papel da educação na era da informação? Estamos vivenciando a era da informação e com ela surgem novos desafios, sendo a educação desafiada a rever os métodos de ensino utilizados.

No que se refere as perspectivas tecnológicas para a educação até 2017, tem-se uma análise regional do NMC Horizon Project junto com o Sistema FIRJAN (2012), para ajudar a informar os líderes educacionais brasileiros na ótica do desenvolvimento em tecnologias de apoio para o ensino, aprendizado e pensamento criativo no ensino. Assim sendo, chegou-se à conclusão que o Brasil possui alguns desafios para a implementação das tecnologias na educação: a formação dos professores deveria ser modificada para ser adaptada aos novos estudantes e às novas tecnologias; necessidade de modificar as metodologias de ensino; o programa educacional precisa ser reinventado; incorporar experiências da vida real no aprendizado; melhorar a infraestrutura para utilização da Internet; emergência de novas formas acadêmicas de autoria, publicação e pesquisa e a qualidade do ensino público precisa ser melhorada; colocar a tecnologia do século XXI em escolas do século XIX é um verdadeiro empreendimento.

Nesse sentido, no que se refere a formação dos professores, o papel da EaD é fundamental por essa alcançar uma maior abrangência territorial, possibilitando o acesso à informação/formação continuada principalmente aos professores tem possui uma carga horária de trabalho que dificulta a frequentar cursos presenciais.

2.2 Formação Continuada a Distância e possibilidades de crescimento profissional e mudança de nível

A formação continuada dos professores acontece com muitas dificuldades, pois a jornada de trabalho dos mesmos é intensa. Às vezes dupla, às vezes tripla, ou seja alguns profissionais trabalham 20 horas, 40 horas e outras 60 horas semanais, o que é extremamente cansativo para o profissional, pois assim sendo, a qualidade das aulas ministradas pode ser comprometida, principalmente à noite quando chega a 3ª jornada de aulas. Em muitos casos há impossibilidade ou entrave para a liberação do servidor por parte de suas devidas redes de ensino, para conseguir uma licença para realização de estudos. Mesmo estando firmada dada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9.394 /20/12.1996, a Lei que garante em seu artigo 62:

“A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal” (LDB, 1996: 22).

A Lei também afirma no inciso 2º que a Formação Continuada e as capacitações dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de Educação a Distância. Essa formação continuada de professores da educação básica faz parte de uma das metas a serem alcançadas para a melhoria da educação no Brasil, presente no Plano Nacional de Educação – PNE (2014):

“Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino” (PNE, 2014: 80).

Para atingir a meta 16, foram estabelecidas algumas estratégias, onde a estratégia 16.4 contempla o uso de tecnologias para a formação e aquisição do conhecimento:

“16.4. ampliar e consolidar portal eletrônico para subsidiar a atuação dos professores e das professoras da educação básica, disponibilizando gratuitamente materiais didáticos e pedagógicos suplementares, inclusive aqueles com formato acessível” (PNE, 2014: 81).

No que se refere a valorização do professor, tem-se a meta 17 do Plano Nacional de Educação – PNE (2014, p. 81), onde o mesmo coloca: “Meta 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas da Educação Básica, a fim de equiparar o rendimento médio dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do 6º ano da vigência deste PNE”. Essa meta é bastante desafiadora, principalmente por ter que “contar” com os gestores estaduais e municipais. O texto orientador acerca da Política Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica Brasileira (2014) traz reflexões e informações significativas. No que se refere a formação de professores, o texto apresenta algumas sugestões de mudanças em relação a formação do magistério, onde:

“[...] o problema da formação do magistério faz-se o problema máximo da educação brasileira. Somente pela reformulação integral dos moldes e padrões da formação do magistério será possível injetar na expansão desordenada do sistema escolar as forças de revisão, reforma e correção que se impõem para a sua gradual reconstrução” (Teixeira, 1966: 12).

Teixeira ao escrever sobre o problema da formação do magistério é muito pertinente em sua colocação, pois de fato a formação de professores é infelizmente um grande desafio, pois perpassa pelos “poderes” governamentais em suas diversas escalas. É necessária uma reformulação no modelo atual para que se possam alcançar melhores resultados. A expansão da educação tem sido muito importante, principalmente para formação de novos professores. O Brasil tem uma realidade muito específica no que se refere ao ensino, e ao visualizar a educação nas

idades do interior (se referindo a distância da capital para as demais cidades), é possível ver o quanto o cenário educacional é diferente.

Com a chegada da Universidade no interior (REUNI), hoje é possível ver uma mudança significativa no quadro de professores que estão atuando em sala de aula, porém ainda se faz necessários mais investimentos nesse sentido, a exemplo da pós-graduação.

3 Metodologia

A análise refere-se a uma pesquisa qualitativa e seguiu um caminho que utilizou inquéritos para a recolha dos dados através de pesquisa de campo na qual foi feita a observação dos fatos tal como ocorreram. A metodologia utilizada para esta pesquisa foi a realização de entrevista com cinco pesquisadores e professores com formação de nível superior, desde graduados a doutorandos. As entrevistas contemplaram duas perguntas norteadoras sobre a temática da Educação a Distância por meio digital através da rede social *facebook* e correio eletrônico, onde os entrevistados responderam as seguintes perguntas: O que você pensa sobre Educação a Distância? Na sua concepção Educação a Distância tem realizado pesquisas que contribuem para a melhoria da sociedade?

4 Resultados e Discussões

De posse das respostas, foi possível identificar a importância da Educação a Distância para pesquisadores e professores. Em relação à primeira pergunta, um dos entrevistados respondeu que Educação a Distância “é uma ótima oportunidade para quem não tem tempo de ir para uma universidade estudar, porque o trabalho consome muito o seu tempo e que as aulas de duas vezes na semana são boas para quem procurar sempre se especializar”. Outro entrevistado respondeu que “se o curso for bem supervisionado, é bom por ser acessivo para quem não disponibiliza de tempo de se deslocar até uma universidade”. É visível que os entrevistados veem a EaD como meio de acesso à aprendizagem para aqueles que não dispõem de tempo para frequentar aulas presenciais. Ainda sobre a primeira pergunta, um dos entrevistados respondeu que “o processo educativo não tem distância física. A distância que a “educação” não deve ter é da contextualização com o mundo e, por conseguinte respeitar a percepção de quem está no processo. A EaD hoje com recursos tecnológicos atuais não tem mais este limitador ou barreira física, ou seja, a “distância”.

Também os recursos tecnológicos aplicados a pedagogia e a didática só contribuem para facilitar o processo educativo, mesmo que os atores estejam quilômetros entre si.

Nesse sentido, o conhecimento é algo contínuo que faz parte do nosso dia-a-dia e está presente nas relações, seja na presença física ou não. Com o acesso as novas tecnologias, presenciamos uma ampliação de conhecimento, pois:

“Os novos espaços de aprendizagem via Internet potencializam novas formas de ensinar e de aprender não mais numa estrutura vertical, mas numa estrutura horizontal em rede, onde cada nó é, ao mesmo tempo, centro e não centro, de acordo

com a percepção de cada indivíduo inserido nesta teia de conhecimentos” (Lucena, 2003, p. 244).

Um dos entrevistados respondeu que “a EaD é uma modalidade educacional com momentos presenciais e a distância reconhecida no Brasil para cursos de graduação e pós-graduação ao nível de especialização. Além do mais, podemos dizer que é uma modalidade que muito tem favorecido à população, dos lugares mais distantes e desprovidos de instituições de nível superior, proporcionando a inclusão no mundo acadêmico de estudantes com poucas oportunidades”.

O mesmo complementa colocando: “dependendo do tipo de Ensino a Distância (ex. MOOC – *Massive Open Online Courses* – o estudante também pode praticar uma língua estrangeira e ter acesso a cursos das melhores universidades do mundo como *Harvard e MIT*). É uma plataforma que se enquadra bem para alunos mais novos mas, em especial, pra jovens e adultos que trabalham ou querem ampliar sua área de conhecimento e investigação científica”.

A segunda pergunta: na sua concepção, Educação a Distância tem realizado pesquisas que contribuem para a melhoria da sociedade? Foi baseada na leitura do texto: *a dimensão ética na produção do conhecimento*, de Gonzales e Duarte (2012: 106), onde essas escrevem que “colocar em debate a ética na produção do conhecimento é colocar em questão as formas e modelos de verdade que praticamos e estabelecemos em nossos estudos acadêmicos”. Como resposta à pergunta, um dos entrevistados disse que “sim, claro que não é como a de presencial que exige acompanhamento pessoal e exclusivo do orientador da pesquisa e que são de mais qualidade, mas tem alguns trabalhos bons apesar de a pesquisa ser simples”. Outro entrevistado falou que “sim, mas são poucas e simples as pesquisas. Uma presencial exige mais tempo e profundidade, o que resulta em boa qualidade e precisão”. Através dessas respostas é possível compreender que ainda se faz necessária a melhoria de pesquisas realizadas pelos cursos em EaD, pois a sociedade ainda tem dificuldade de reconhecer esses.

Outro entrevistado colocou que “desconhece as pesquisas realizadas por essa modalidade, mas que o fato dela existir tem contribuído”. Já outro pesquisado disse que “as pesquisas sobre Educação a Distância estão se desenvolvendo, à medida que os cursos se propagam pelo país, principalmente com o aumento da procura por parte de estudantes de diversos níveis e idades. Nos últimos anos muitos trabalhos foram publicados em eventos regionais, nacionais e internacional, como é o caso do SIED/Enped, Simpósio Internacional de Educação a Distância, realizado em São Paulo na UFSCAR (Set/2014) onde estudantes, professores e pesquisadores em geral publicaram artigos sobre EaD”. Um dos entrevistados afirmou que “baseado nas plataformas com as quais já teve contato (a exemplo dos cursos à distância do INPE), estão realizando pesquisas que contribuem para a melhoria da sociedade. A plataforma nacional Veduca possui uma coletânea de cursos que às vezes parecem ser apenas uma miscelânea de vídeos da internet.

5 Considerações Finais

Através das respostas dadas pelos entrevistados, é possível concluirmos que o Ensino a Distância está relacionado ao perfil contemporâneo de aprendizado diferenciado entre os alunos (em relação a montagem do currículo e tempo-aprendizado), auto ensino e organização pessoal do tempo, respeito aos códigos de honra dos cursos e acesso via computadores, *tablets*, *smartphone* e outros meios de acesso as Mídias digitais. A independência e auto suficiência do aluno contribuem para o sucesso da aprendizagem em curso a distância.

Referências

- Alves, L. (2011). Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. *Associação Brasileira de Educação a Distância*, 10.
- Gadotti, M. (2000). Perspectivas atuais da educação. *São Paulo em Perspectiva*, 14(2).
- Gonzales, Z. K., & Duarte, A. F. (2012). A dimensão ética na produção do conhecimento. *Polis e Psique*, 2(2).
- LDB 9.394. (2010). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados, Centro de Documentação e Informação. 5ª Edição, Brasília.
- Lucena, S. (2003). *A internet como o Espaço de construção do Conhecimento*. Educação e Tecnologia: trilhando caminhos.
- NMC. (2012). *Perspectivas tecnológicas para o ensino fundamental e Médio Brasileiro de 2012 a 2017: Uma análise regional por NMC Horizon Project*. Austin, Texas: The New Media Consortium Estados Unidos.
- Riano, M. B. R. (1997). La evaluación en Educación a distancia. *Revista Brasileira de Educação a Distância*, (20), 19-35.
- Educação, C. N. (2014). Texto orientador para a reunião acerca da política nacional de formação de professores para a educação básica brasileira. *Política Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica Brasileira: concepções, fundamentos e proposições preliminares para o diálogo nacional com os sistemas, as instituições e as entidades da área*. Conselho Nacional de Educação, Brasília – DF.
- Vidal, E. M. (1995). *Educação básica x Ciência & Tecnologia: por uma política de impactos cruzados*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Ceará (dissertação).
- Vidal, E. M., & Maia, J.E. (2010). *Educação à Distância Rompendo Fronteiras*. SEAD/UECE Universidade estadual do Ceará: RDS Editora.

El prácticum de los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca (España)

María-Luisa García Rodríguez

Universidad de Salamanca (España)

malugaro@usal.es

Sonia Casillas Martín

Universidad de Salamanca (España)

scasillasma@usal.es

Marcos Cabezas González

Universidad de Salamanca (España)

mcabezasgo@usal.es

Dionisio De Castro Cardoso

Universidad de Salamanca (España)

diocas@usal.es

Resumen – Inscrito en las expectativas y demandas de la educación europea para el siglo XXI, y partiendo de la moderna conceptualización de figura educadora, se describe abreviadamente en estas páginas el plan formativo actual del Prácticum de los Grados de Maestro de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca. La normativa aprobada por el Ministerio establece que una parte de la formación del profesorado se lleve a cabo por inmersión en centros docentes de Educación Infantil (0-6 años) o Educación Primaria (6-12 años), estableciendo así un modelo de responsabilidad compartida entre universidad y colegios en orden a que el profesorado en formación alcance las competencias profesionales. Las decisiones en torno a su estructura, organización, selección de modalidades metodológicas y demás componentes fueron cuidadosamente tomadas. Se incluye la autoevaluación como fórmula para motivar a quienes aspiran a ser docentes a implicarse en el logro de su máximo desarrollo profesional.

Palabras clave: Prácticum, competencias, desarrollo profesional docente

Contextualización del modelo formativo del Prácticum

En los albores del siglo XXI cierta sensación de despertar acariciaba al viejo continente y se reflejaba en propuestas innovadoras de avance y progreso, como las representadas por la Declaración de Bolonia y el Consejo Europeo Extraordinario de Lisboa. La Declaración de Bolonia, firmada el 19 de junio de 1999, impulsó la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, iniciando el denominado Proceso de Bolonia cuya finalidad era elevar, en torno a un sistema de titulaciones comparables, la compatibilidad de los sistemas de Educación Superior en Europa.

El Consejo Europeo de Lisboa de 23 y 24 de marzo de 2000 concluyó que un marco de referencia europeo debía definir las nuevas cualificaciones básicas que debe proporcionar el aprendizaje permanente como respuesta de Europa ante el desplazamiento hacia las economías basadas en el conocimiento, y subrayó que la principal baza de Europa son las personas.

Nueva luz arroja la Posición del Parlamento Europeo adoptada en primera lectura el 26 de septiembre de 2006 con vistas a la adopción de una recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave -aquéllas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo- para el aprendizaje

permanente. Se identifican con una combinación de conocimientos, capacidades o destrezas y actitudes adecuadas al contexto, lo que las dota de cierto carácter integrador y las equipara con un conocimiento aplicable a circunstancias y entornos diversos, capaz de resolver situaciones y responder a distintas necesidades, evolucionando con la persona a lo largo de toda la vida.

Para quienes tenemos como dedicación profesional formar al profesorado que en el futuro va a tener entre sus manos la población más valiosa (por encontrarse en la fase evolutiva de mayor perfectibilidad) y vulnerable (por iniciar su andadura por la vida con la vacilación propia de la edad) los compromisos anteriores representan una seria llamada de atención que apela fuertemente a nuestra responsabilidad, en nuestra cuádruple acepción de personas, ciudadanos, europeos y docentes.

Todo ello nos lleva a reconocer que “en una sociedad en cambio acelerado y permanente, donde se cuestionan los valores tradicionales, y donde la realidad es altamente compleja se hace de todo punto necesario pensar el porqué, el qué, el cuándo y el cómo de la práctica educativa” (Giné & Parcerisa, 2003: 139) y nos reta a dar respuestas.

La escuela que deseamos, por la que trabajamos y que la sociedad del futuro demanda es la que se pone al servicio de la persona desde el nacimiento, considerando que la educación temprana también ha de disfrutar de entidad propia y proyecto educativo propio, que asuma a nuestros niños y niñas globalmente, respondiendo a sus necesidades e intereses, e integrando un concepto amplio de desarrollo infantil que abarque todas las dimensiones humanas, entre las cuales cabe mencionar las afectivas, cognitivas, sociales y físicas, favoreciendo la autonomía personal y los aprendizajes de todo tipo que permitan alcanzar los techos discentes.

Estas ilusionantes finalidades reivindican calidad en la formación, tanto inicial como permanente, del personal docente, particularmente del destinado a ocuparse de las primeras edades, por ser su actuación la que mayor trascendencia y proyección va a tener en todos los ámbitos de desarrollo de la persona, complementando la acción educativa familiar y/o compensando las limitaciones, para lo cual resulta imprescindible adoptar políticas adecuadas y destinar recursos suficientes.

El Prácticum de los Grados en Educación Infantil y Educación Primaria en España

Entre la normativa emitida en España para adaptarse al Espacio Europeo de Educación Superior, se encuentran las órdenes ECI 3854/2007 y ECI 3857/2007, ambas de 27 de diciembre, por las que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos oficiales que habilitan para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil y Maestro en Educación Primaria, respectivamente. Establecen la planificación de las enseñanzas universitarias a que se refieren concediendo especial relevancia al desarrollo de sus módulos Prácticum en centros de Educación Infantil o Primaria –según corresponda-, con ánimo de que los futuros graduados se inicien en la práctica docente efectiva y conozcan los aspectos pedagógicos, organizativos y de funcionamiento de estos centros, con el apoyo y tutela tanto de profesorado universitario como de maestros acreditados como tutores de prácticas. Plantean como competencias específicas:

1. Adquirir un conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma.

2. Conocer y aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula y dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima de aula que facilite el aprendizaje y la convivencia.
3. Controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo y, en particular, el de enseñanza-aprendizaje mediante el dominio de las técnicas y estrategias necesarias.
4. Relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro.
5. Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica.
6. Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación que se puedan establecer en un centro.
7. Regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes de 3-6 y 6-12 años.
8. Conocer formas de colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. (Órdenes ECI/3854/2007 y ECI/3857/2007, Anexo)

A la vista de las competencias a desarrollar, conviene precisar qué modalidades metodológicas resultan más adecuadas para adquirirlas y los criterios e instrumentos utilizables para comprobar su adquisición. Junto a la estancia en los centros de formación, el Prácticum contempla otras actividades que son planificadas, programadas, impartidas y evaluadas por el profesorado de la universidad.

Estructura del Prácticum y modalidades metodológicas en los Grados de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca

El módulo Prácticum tiene asignados 50 créditos europeos ECTS, comprendido el Trabajo de Fin de Grado (TFG). Un crédito equivale a 25 horas de dedicación del estudiante. En el caso que nos ocupa se distribuyen en 44 ECTS de Prácticum –cursados en 3º y 4º año, denominándose respectivamente Prácticum I (20 ECTS) y Prácticum II (24 ECTS)- y 6 ECTS de TFG. Para acceder es necesario haber superado 90 créditos antes de iniciar el Prácticum I, y el Prácticum I antes del inicio del Prácticum II. Teniendo en cuenta que cada estudiante universitario-a dedicará 500 horas al Prácticum I y 600 horas al Prácticum II, y, puesto que la estancia en los centros representa menos de la mitad del tiempo total, la universidad ha de hacerse cargo de dirigir y/o controlar las actividades a realizar en un horario más amplio que el de los colegios. Se distribuye entre trabajo autónomo previo a la estancia, estudio personal, sesiones formativas, clases presenciales en la universidad, preparación de material para dirigir actividades en las aulas, realización de trabajos y elaboración del portafolio de prácticas.

Trabajo autónomo previo a la estancia

Consiste fundamentalmente en la lectura de determinados libros y artículos propuestos por el profesorado universitario para ser tomados como punto de partida en las reflexiones sobre las características, funciones y tareas de la figura educadora.

Sesiones formativas

Previamente a su incorporación a los centros de prácticas los profesores en formación reciben en la universidad sesiones formativas que contribuyen a que tomen conciencia de la gran responsabilidad social de la profesión que han elegido –pues de su trabajo dependen todas las demás- y a valorar el alcance de la ejemplaridad docente. Constituyen una buena ocasión para garantizar la adecuada predisposición de la mente en las semanas previas a sus primeras intervenciones como figuras educadoras.

Durante las mismas se hace especial hincapié en la acepción de profesional de la reflexión, pues como señalan Cela y Palou (2005: 45-46) en su Carta a los nuevos maestros, “lo que caracteriza la vida del aula es la complejidad” y por eso “el oficio de maestro exige una acción reflexiva. Una acción cargada de pensamiento y un pensamiento íntimamente ligado a la acción”. Esta evidencia aconseja presentar la investigación-acción como fórmula de indagación mediante la cual es posible detectar aspectos perfeccionables de la propia intervención educativa y diseñar e implementar actuaciones dirigidas a superarlos con el fin de optimizar progresivamente la propia práctica favoreciendo, con ello, el denominado desarrollo profesional del docente (Elliott, 1990,1993).

Por último dichas sesiones se revelan como una ocasión propicia para iniciar la mentalización sobre la necesidad de conquistar estrategias conducentes a:

- Acceder al imaginario profesional
- Construir la propia identidad como docente
- Comprometerse con el mundo de la educación
- Afrontar el intenso esfuerzo emocional, físico y mental que requiere la enseñanza
- Establecer y mantener una relación óptima de cooperación con el personal del centro
- Enfrentarse a una permanente renovación de objetivos, recursos y metodologías
- Desafiar el escaso reconocimiento de la profesión en nuestro contexto social

Estancia en los centros de formación

Durante las semanas de estancia en los centros se dedica el tiempo lectivo exclusivamente a Prácticum. El profesorado en prácticas se incorpora a los colegios para “hacer de maestras-os” cumpliendo el horario visible del personal docente (horario lectivo más horario complementario) que suman 30 horas semanales. En algunos centros la jornada está distribuida entre la mañana y la tarde, mientras en otros el horario lectivo es de jornada única, complementando el profesorado su horario con una tarde semanal.

Asignaturas Prácticum en las Titulaciones de Educación Infantil y Educación Primaria de la USAL

- Prácticum I (3º curso del Grado, 20 ECTS, 1º semestre)

Estancia en colegios: 7 semanas consecutivas (noviembre-enero)

- Prácticum II (4º curso del Grado, 24 ECTS, 2º semestre)

Estancia en colegios: 9 semanas consecutivas (febrero-abril)

Tabla 1. Calendario de estancia en los centros

Cabe distinguir entre tres conceptos: (1) las razones e intenciones de la inmersión de los aspirantes a profesores en los centros educativos, (2) los objetivos que dichos aspirantes han de conseguir por medio de ella y (3) las actividades a realizar para alcanzar dichas metas. Todo ello se expone a continuación.

Finalidades de la estancia del alumnado de Grado de la USAL en los centros de formación

Se pretende:

- Aproximar al alumnado universitario a los escenarios profesionales reales.
- Conocer de cerca la profesión docente, sus desafíos y sus exigencias.
- Proporcionar marcos cognitivos de referencia que aporten teoría y ayuden a comprenderla.
- Propiciar nuevas destrezas formativas que enriquezcan las experiencias de aprendizaje.
- Permitir la toma de conciencia *in situ* sobre las capacidades y dificultades que cada uno posee.

Objetivos a conseguir por el alumnado de Grado de la USAL en los centros de formación

Se busca que el profesorado en formación sea capaz de:

1. Asumir progresivamente su rol como figura educadora en una escuela.
2. Identificar las características y funciones de las profesiones educativas.
3. Reconocer los distintos elementos que configuran la realidad escolar.
4. Colaborar con el personal del centro en orden a lograr los objetivos institucionales.
5. Percibir los procesos de interacción personal y de comunicación en el colegio.
6. Iniciarse en la reflexión, a partir de datos reales, sobre el hecho educativo.
7. Adquirir las habilidades sociales necesarias para fomentar un clima favorable.
8. Aprender las connotaciones de una relación colaborativa con las familias.
9. Presentarse como autoridad ante el alumnado y mantener la disciplina.
10. Intervenir adecuadamente en situaciones educativas concretas.

Actividades a realizar por el alumnado de Grado de la USAL durante la estancia en los centros de formación

Se procura ofrecer la ocasión de que pueda:

- Observar, participando activamente, a los profesionales de la educación en el desempeño de su función.
- Asistir, si en el colegio se considera aconsejable, a tutorías con familias.
- Colaborar en cuantas ocasiones sea posible o se le requiera en todos los ámbitos de actuación.
- Realizar una reflexión sobre cada una de las actividades que se le encomienden con una extensión aproximada de uno o dos folios.
- Mantener actualizada una carpeta (o portafolio) de prácticas que recoja la documentación considerada de interés y las reflexiones en torno a la misma

- Asumir progresivamente diferentes tareas escolares.
- Dirigir, con la oportuna supervisión, algunas actividades del alumnado.
- Programar, preparar el material necesario, desarrollar y evaluar algunas sesiones lectivas.
- Evaluar las propias intervenciones mediante diálogo con la figura educadora de referencia.
- Elaborar cronogramas y redactar propuestas razonadas de perfeccionamiento de la propia práctica profesional.

Clases y tutorías en la Universidad durante las semanas de estancia en los centros

En sesiones vespertinas de dos horas, y en grupos de 12-15 personas, una vez a la semana, los-as maestros-as en formación tienen clase en la universidad con su profesor-a de la asignatura Prácticum. Durante estas clases se desarrollan los programas siguientes:

Contenidos para Prácticum I

Se parte del conocimiento de los escolares por constituir la razón de ser de la escuela. Son:

1. El alumnado y sus características
2. El maestro como profesional de la educación:
 - Actitudes personales: asistencia y puntualidad, responsabilidad en el trabajo, cooperación con la dirección y el profesorado, entusiasmo e interés, etc.
 - Aptitudes docentes: claridad y orden en las explicaciones, buenos recursos verbales, empleo de recursos didácticos, dominio del tema, etc.
 - Aptitudes generales: capacidad para mantener la atención en el aula, relación con los alumnos, elaboración de informes, unidades didácticas, etc.
3. El maestro y la función tutorial en la escuela:
 - Conducción del grupo de clase, motivación del alumno.
4. Actividades a desarrollar en la escuela: Pautas de actuación
- 5.

Contenidos para Prácticum II

1. El maestro como profesional reflexivo e investigador.
2. El maestro como intermediario entre el currículo y el alumnado.
3. Diseño, desarrollo y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.
4. El maestro como agente educativo en el entorno social.
5. La educación para la convivencia y la resolución pacífica de conflictos.
6. Detección de necesidades educativas y atención a la diversidad.
7. La igualdad de género ante los derechos y oportunidades.

Al igual que en las demás asignaturas el alumnado puede solicitar a su profesor-a tutorías individuales para consultar dudas, pedir ayuda para la preparación de las sesiones lectivas en el colegio, la realización del portafolio y demás tareas.

Criterios e instrumentos de evaluación del Prácticum

Las orientaciones impulsadas desde el Espacio Europeo de Educación Superior indujeron cierta renovación metodológica reconociendo el protagonismo del alumnado universitario en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dicho reconocimiento demanda un estilo instructivo mucho más ajustado al ritmo y estilo de aprendizaje de los estudiantes, acorde con las afirmaciones siguientes:

“La evaluación no puede ser un acto casual, marginal o parcial, sino un acto planificado, integral y pertinente a las competencias a alcanzar, a las demandas que plantea el desempeño profesional. El nuevo paradigma focalizado en el aprendizaje del alumno implica necesariamente un papel activo y responsable por parte de éste y diluye la distinción entre lo que podemos considerar actividad de aprendizaje y actividad de evaluación. La evaluación sería una actividad imbricada en el propio aprendizaje. El profesor no será el único actor de la evaluación, sino un cogestor de la misma. La actividad evaluativa debe implicar aprendizaje haciendo evidente su rentabilidad inmediata. Con la autoevaluación conseguimos que se haga responsable de sus logros, se automotive, autorregule y autooriente su aprendizaje” (De Miguel, 2005: 54-55).

Entre los procedimientos y técnicas evaluativas el portafolio (De Miguel, 2005: 57), “es concebido como uno de los más útiles instrumentos para la evaluación por competencias, pues contendrá algunas de las tareas realizadas por cada estudiante para documentar e ilustrar sus progresos y logros”. Uno de los apartados del portafolio será el diario profesional, entendido como recurso para la investigación en el aula (Porlán & Martín, 1997). A este respecto resultan ilustrativas las palabras de una de nuestras estudiantes: “La elaboración de mi diario de maestra me ha ayudado a rectificar errores, pensar mucho y darme cuenta de muchas cosas”. (Carmen, 2015: 52).

Cuadro-resumen calificación Prácticum
A.- ESTUDIANTE UNIVERSITARIO-A EN PRÁCTICAS (10%)
Autoevaluación
B.- MAESTRO/A TUTOR/A DEL CENTRO ESCOLAR (40%)
Estancia en los centros:
- Asistencia y puntualidad del/la maestro/a en formación
- Grado de integración en el centro de prácticas
- Estilo de relación con el alumnado de Educación Infantil y/o Educación Primaria
- Actitud de colaboración y capacidad de trabajo en equipo
- Interés, compromiso y capacidad de iniciativa
- Imaginación para realizar propuestas pedagógicas

C.- PROFESOR/A DE PRÁCTICAS DE LA UNIVERSIDAD (50%)
- Control de la asistencia y seguimiento de las sesiones en la universidad
- Realización puntual de las actividades propuestas
- Elaboración del portafolio

Tabla 2: Cálculo de las puntuaciones

Referencias

- Cela, J., & Palau, J. (2005). *Carta a los nuevos maestros*. Barcelona: Paidós.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Giné, N., & Parcerisa, A. (Coords.) (2003). *Planificación y análisis de la práctica educativa. La secuencia formativa: fundamentos y aplicación*. Barcelona: Graó.
- Miguel (de) Díaz, M. (Dir.) (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*. Oviedo: MEC/Universidad de Oviedo.
- Porlán, R., & Martín, J. (1997). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla: Díada Editora.

Normativa

- ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil (BOE núm. 312, de 29 diciembre).
- ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria (BOE núm. 312, de 29 diciembre).
- ORDEN EDU/641/2012, de 25 de julio, por la que se regula la realización de las prácticas de las asignaturas del prácticum de las enseñanzas universitarias de Grado en Educación Infantil y Grado en Educación Primaria en centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León que imparten estas enseñanzas y se delega la competencia para dictar resolución sobre el reconocimiento de los centros de formación en prácticas y sobre la acreditación de los maestros tutores de prácticas (BOCYL Núm. 146, de 31 de julio)

A Mudança Curricular na Formação dos Professores e a Relevância do Papel dos Formadores

Ilma Fernandes Soares

Doutoranda em Educação pela UNEB-Brasil
ilma100@hotmail.com

Neilton da Silva

Doutorando em Educação pela UNEB-Brasil
Estágio Científico Avançado pela UMinho-Portugal
Bolsista CAPES-FCT
neiltons_rh@yahoo.com.br

Soraya Mendes Rodrigues Adorno

Mestre em Educação pela UFRN-Brasil
sorayaadorno@hotmail.com

Resumo – Objetivou-se nesse estudo analisar as mudanças e as implicações trazidas pelo novo currículo de duas licenciaturas – Letras Vernáculas e História, oferecidas em uma universidade pública brasileira, na perspectiva dos professores formadores. Para tanto, consideramos certos elementos do novo currículo, quais sejam: a flexibilidade, a presença da interdisciplinaridade, a relação teoria e prática profissional e o papel que a formação pedagógica assume. A abordagem qualitativa, a pesquisa documental e a entrevista apoiaram a análise procedida. A análise documental foi feita a partir dos projetos de reconhecimento dos cursos e a entrevista foi realizada com oito docentes dos diferentes componentes das licenciaturas supracitadas. Constatou-se que a matriz curricular é relevante para as mudanças no modo como se efetiva a formação de professores, mas que o principal desafio é a atuação do docente universitário, nomeadamente, da sua concepção epistemológica de ciência.

Palavras-chave: mudança curricular – licenciaturas – docência transformadora

O currículo das licenciaturas

A formação do professor brasileiro, no âmbito das licenciaturas, ocorre a partir de um currículo “[...] marcado pelo diálogo intergeracional e pelo reconhecimento de que mudar, inovar e transformar significa, também, manter, adaptar e melhorar” (Pacheco, 2011: 8). Trata-se de um espaço de mediação entre estudante, docente e conhecimento, que se articula com os contextos mais amplos.

Para Pacheco (2011: 53) “falar de currículo é falar de conhecimento, isto é, de conteúdos e suas formas de organização [...]”. Assim, interessa-nos nesse estudo analisar a relação com os saberes e o modo como os docentes de dois cursos de formação de professores – de Letras Vernáculas e de História – trabalham com o novo currículo e depreendem as mudanças em sua decorrência.

Desde os cinco primeiros anos do século atual, as licenciaturas oferecidas na instituição universitária pesquisada seguia uma proposta curricular baseada na disciplinarização; um modelo em que áreas do saber são tomadas de modo estanque. Tal concepção, em nome da especialização dos saberes, contribui para a formação de profissionais que adquirem muitas informações, mas sentem dificuldades ao tentarem colocá-las em prática, tampouco, fazem a operação lógica para entenderem a totalidade. Sob essa lógica, prevalecia, a desvalorização da

prática pedagógica, que ocorria nos dois últimos semestres da graduação, impossibilitando aos estudantes refletirem criticamente sobre as vivências escolares, enquanto estagiários.

A urgência da universidade estudada, em adequar os seus cursos aos preceitos legais e aos conceitos contemporâneos de educação, a fez fundamentá-los nas dimensões da *transversalidade, da complexidade e de rizoma*, instituindo novos currículos para as licenciaturas. A reformulação dos cursos pautaram-se nas concepções de Deleuze, Guattari, Morin e Nicolescu, visando recuperar a completude do conhecimento, a partir dos diferentes eixos e áreas.

O conceito de currículo rizomático, criado por Deleuze e Guattari, a partir da explicação de Sílvia Gallo (2007), pode ser assim compreendido:

“Se a árvore não estimula e mesmo não permite o diálogo, o rizoma, ao contrário, em sua promiscuidade estimula os encontros e as conjunções. Mas se a imagem da árvore implica num currículo como sistema fechado e unitário, a imagem do rizoma, por sua vez, implica num currículo como sistema aberto e múltiplo. Isto é, não um currículo, mas muitos currículos. Não um mapa, mas muitos mapas. Não um percurso, mas inúmeros percursos. E sempre com pontos de partida e pontos de chegada distintos. O que não inviabiliza encontros mas, ao contrário, os possibilita, os promove, os estimula”.

Nessa perspectiva epistemológica, onde não há hierarquização de saberes, mas a produção advinda do encontro e do diálogo, os conteúdos não são fechados, mas definidos com base no contexto. Implica a articulação das diferentes áreas da formação de professores, visando capacitá-los para refletirem sobre o processo ensino-aprendizagem numa abordagem dialética, cujas práticas pedagógicas, possibilitem a integração entre o ensino e a pesquisa, através de um diálogo com os saberes locais, com a diversidade e com os diferentes atores sociais.

Portanto, as matrizes curriculares das licenciaturas pesquisadas incluíram determinados componentes, direcionados à questão da diversidade, tais como: a) Ensino de Libras, b) Educação Especial; e c) Cultura Africana. Cabe ressaltar, o aumento das cargas horárias dos componentes pedagógicos, que passaram a ser ofertados desde o início do processo formativo, por intermédio de um eixo responsável pela articulação dos diferentes componentes oferecidos em cada semestre, denominado Seminário Interdisciplinar de Pesquisa (SIP). Ademais, as ementas de alguns componentes foram revistas e houve o aumento da carga horária dos estágios curriculares. A formação do professor, no Brasil, está fundamentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), particularmente nos seus artigos 61 a 67, cujas orientações se expressam curricularmente por meio da Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002. Contudo, as mudanças nas matrizes curriculares das licenciaturas, estão determinadas no Parecer CNE/CES 492/2001. Em seu bojo, encontram-se as orientações sobre dois tipos de conteúdos que devem existir na composição do currículo: os caracterizadores básicos e os caracterizadores de formação profissional. Apesar do documento diferenciar os caracterizadores citados, as duas dimensões não devem ser trabalhadas separadamente, uma vez que os aspectos teóricos se

imbricam com os metodológicos, sendo necessários à formação do professor da Educação Básica.

Portanto, cabe indagarmos se tais mudanças na matriz curricular conseguiram imprimir transformações significativas no ensino das licenciaturas, incorporando os pressupostos da complexidade, possibilitando a realização de um trabalho pedagógico mais eficaz e contextualizado com a realidade social.

Percepção e avaliação dos docentes das licenciaturas sobre as mudanças curriculares na formação de professores brasileiros

Diante das impressões de alguns professores e da análise do ementário do curso de Licenciatura em História, há inúmeros componentes, tanto do campo específico, quanto da formação pedagógica, com ementas e títulos quase idênticos. A possibilidade de inclusão de componentes é decorrente do seu caráter de flexibilidade, importante para a contextualização do currículo, mas que resultou em sobrecarga, visto que os docentes incluem temáticas relativas aos seus interesses de estudo, na maioria das vezes, vinculados ao seu campo de pesquisa, sem uma análise coletiva e crítica da maneira como tais discussões contribuem para formação do estudante.

O fato exposto foi questionado por três entrevistados do curso, ao considerarem que o currículo traz contribuições relevantes para formação de professores, mas o modo como os docentes organizam seu trabalho é que precisa ser refletido.

“[...] O professor monta os componentes curriculares com base na sua experiência e nos seus interesses [...] É por isso que eu digo que o programa não é ruim. A forma como as disciplinas são montadas é que é ruim. [...]” (AH, 2014, Comunicação oral)

A ausência de reflexão coletiva tem ocasionado a dificuldade dos estudantes em concluir o curso no tempo previsto, pois além dos estágios curriculares obrigatórios, da elaboração do trabalho de conclusão de curso, ainda há uma carga horária grande de componentes a cumprir. Esse excesso de atividades no final do curso, influencia na formação profissional, pois dificulta a reflexão-ação sobre as vivências dos estudantes.

Quanto ao Colegiado de Letras, esse dilema está em vias de solução, dada a constatação coletiva dos problemas vivenciados pelos estudantes em face das tarefas acadêmicas: estágios, elaboração de projeto, monografia, cumprimento dos componentes, entre outros. Diante das lacunas e das potencialidades do currículo, os docentes do curso conseguiram, recentemente, que um número bastante significativo de estudantes concluíssem a graduação.

A ênfase no trabalho interdisciplinar foi mencionada pelos docentes do curso como motivo de satisfação, além do que possibilitou que diferentes temas fossem discutidos na monografia. As conquistas decorreram, principalmente, das discussões das áreas e das produções do Seminário Interdisciplinar de Pesquisa (SIP) que, na compreensão dos docentes, não era bem articulado e nem havia uma clareza quanto aos seus objetivos.

Com uma melhor sistematização, o SIP possibilitou que, desde o início da formação, os estudantes fossem se apropriando do tema a ser pesquisado. Todavia, os entrevistados esclareceram que mesmo com a conquista coletiva obtida, nem todos os docentes do Colegiado participam ativamente, especialmente, pela rejeição da dimensão pedagógica da formação.

Ao serem indagados sobre a presença da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade no trabalho pedagógico, a maioria dos docentes do Curso de Letras afirmaram que só passaram a trabalhar nessas perspectivas, após participarem das atividades do SIP. No entanto, também se observou que a sua execução se dá a partir do empenho dos professores pois, a maneira como viabilizam o SIP nesse colegiado, diferencia-se de como é realizado em outros cursos de Letras com a mesma matriz curricular.

Na ótica dos entrevistados dos dois cursos, algumas questões dificultam o trabalho interdisciplinar nas licenciaturas estudadas como, por exemplo, a falta de tempo, pois consideram que têm muitas atribuições; a dificuldade de dialogar com os colegas e o receio em demonstrar que não sabem fazer algo. Por isso muitos optam por ficar fechados nos seus territórios de saber, pois assim suas fragilidades não serão expostas.

A relação teoria e prática profissional, aspecto que caracteriza o novo currículo das licenciaturas, é algo que todos os componentes devem assumir. No entanto, constatamos, após análise dos ementários, que, apesar desse princípio constar na concepção geral dos dois cursos, na verdade, as ementas dos componentes específicos não mencionam essa relação, prendendo-se aos aspectos teóricos da formação. Porém, essa negligência é perigosa, pois a ementa é norteadora na seleção dos conteúdos.

Em relação à formação pedagógica dos estudantes, outro princípio estruturante da mudança curricular, que se alinha a teoria e a prática profissional, percebemos que houve um empenho das políticas educacionais em conferir as licenciaturas uma identidade própria, mas essa ainda não tem se efetivado na prática.

“[...] Na verdade, você tem um curso que se perdeu, que não tem o rumo muito certo, pensando na formação do professor. [...] Parece que a parte de licenciatura é uma complementação do curso, e não a sua essência”. (BH, 2014, Comunicação oral)

A partir desses depoimentos, foi possível perceber que a mudança da matriz curricular ainda não foi o bastante para alterar as posturas dos docentes que ensinam nas licenciaturas. É nesse sentido, mesmo alguns docentes reconhecendo que a mudança curricular é relevante para formar professores, consideram que o essencial é a postura assumida pelos docentes.

“[...] Não é só o currículo que dar conta disso não, é a concepção dos professores que vai dar conta desse currículo, porque de nada adianta ter um currículo atualizado, que tenha essa tendência, [...] se o professor que vai trabalhar com esses alunos não atua dessa forma.” (AL, 2014, Comunicação oral)

Esse entendimento do entrevistado coaduna com a defesa de Rodrigues (2005: 5) quando argumenta que

“[...] o fato de que criar modelos diferenciados de formação e/ou reformular currículo, pouco ou nada adianta. Ou seja, aquilo que realmente precisamos é ir além do que e do como ensinar, concentrando esforços para rever concepções, em benefício de outra concepção que supere a apropriação e a concepção positivista e tecnicista que estão presentes nas reformas educacionais, especialmente na formação de professores e pedagogos. A nosso ver, essa revisão consiste, fundamentalmente, na reelaboração da epistemologia (concepção de ciência) que fundamenta a ação pedagógica do professor”.

Pelo exposto, são necessários esforços institucionais para que essas concepções sejam modificadas. A dificuldade dos docentes em trabalhar de acordo com o currículo vigente é decorrente de alguns fatores: a trajetória formativa em que se valoriza o conteúdo cognitivo e a pesquisa; e a valorização dos conteúdos específicos da formação em detrimento dos aspectos pedagógicos. Como demonstraram dois entrevistados de História, entende-se que a discussão sobre ensino de História não é tema de História, e sim da Pedagogia.

Para Flores e Simão (2009: 7) “[...] o modo como se encara a formação de professores, quer inicial, quer contínua, depende de um conjunto de variáveis, nomeadamente, do modo como se encara a sua função num dado momento, do modo como se vê o ensino enquanto profissão, da concepção de currículo e de escola, etc.” Entretanto, essas questões devem ser refletidas criticamente, de formas que os docentes percebam as consequências desses entendimentos no horizonte da formação profissional.

A desvalorização da pedagogia também é percebida na prática pedagógica dos docentes:

“A pedagogia é uma questão menor. Você não precisa ter o conhecimento pedagógico porque isso pouco vale. [...] Se eu estou dando meu conteúdo, e as vezes a aula parece mais uma palestra do que uma aula propriamente dita, isso já está de bom tamanho. [...] Não existe uma preocupação dos professores de História, de uma maneira geral, com essa questão didática”. (Professor BH, 2014, Comunicação oral)

“Talvez o que eu diga seja uma heresia para os pedagogos [risos], mas eu acho um verdadeiro absurdo a interferência da pedagogia no nosso curso, ao ponto de dizermos que o curso tem se tornado um “pedagoletras”. [...] Para mim é uma ideia errônea de achar que essas disciplinas de pedagogia vão fazer uma formação melhor. Ao contrário!” (Professor BL, 2014, Comunicação oral)

A pouca importância à dimensão pedagógica dificulta a viabilização dos objetivos a que se propõe o currículo. Além do que, não colabora para a qualidade do ensino nas licenciaturas, pois, como declaram dois entrevistados, de ambos os colegiados, os estudantes estão se formando com domínio de conhecimentos muito aquém do necessário ao seu trabalho na Educação.

Analizamos ainda, que o desprestígio dos professores formadores à pedagogia, se expressa sob diferentes formas de resistência: a de contribuir para a formação do futuro professor nos seus componentes, a rejeição dos componentes pedagógicos, a indisponibilidade de participarem de atividades que abordem a formação dos professores e a primazia da pesquisa em detrimento do ensino.

Os professores formadores reconhecem a importância da inclusão, no novo currículo, do componente Prática Pedagógica, em diferentes semestres, na Licenciatura em Letras, e Laboratório de Ensino, na Licenciatura em História, desde o início da formação. Também foi constatado que os docentes dos dois colegiados fazem críticas ao modo como se efetivam esses componentes, uma vez que a escolha dos professores para lecioná-los, muitas vezes, não é feita por formação e aderência, mas por aqueles que precisam complementar a carga horária de trabalho. Além disso, alguns professores de áreas específicas criticam que a carga horária das disciplinas pedagógicas é muito excessiva, sinalizando a necessidade de mudança das ementas.

A análise das ementas dos componentes curriculares presentes nos dois cursos indicou que, salvo as metodologias e os estágios, a maioria caracteriza-se por uma intensa discussão teórica, sem relação com as especificidades locais, com as realidades escolares e com a construção dos saberes da docência e da formação profissional.

Apontamentos reflexivos em defesa de novos rumos à formação de professores

A formação de professores de Letras Vernáculas e de História é uma tarefa complexa que se circunscreve a partir de embates históricos entre os campos do conhecimento que, desde outrora, tentam se impor. As mudanças decorrentes das reformas curriculares, nomeadamente aquelas que marcaram a última década do século passado, no Brasil, afetaram o currículo das licenciaturas, sobretudo no que concerne à histórica busca de uma identidade profissional, a muito confundida com a formação do bacharel. Essa tensão no processo formativo dos profissionais, com atuações distintas, tem impedido a admissão de um caráter próprio e de um lugar legítimo à formação dos profissionais da docência.

Os resultados da pesquisa nos permitiram concluir que as mudanças nas matrizes curriculares em si não garantem as transformações necessárias no modo como se efetiva o ensino, todavia, elas são caminhos relevantes e necessários para que as licenciaturas possam amenizar ou sanar os inúmeros entraves que as caracterizam. Entretanto, algumas mudanças já vêm ocorrendo no contexto formativo de professores, a partir da postura ativa de um grupo de docentes das licenciaturas pesquisadas, principalmente da área de Letras, que tem investido num trabalho interdisciplinar.

A promoção do diálogo e o estímulo ao trabalho integrado dos professores formadores, representantes das áreas específicas e pedagógicas, são passos fundamentais para se pensar no equilíbrio de saberes à formação do futuro professor da Educação Básica. Por fim, a defesa de uma ação pedagógica pautada na complexidade, na valorização de um currículo integrador e na aproximação dos estudantes dos contextos escolares, poderão conferir mais sentido à formação,

já que os estudantes terão a possibilidade de experimentar e relacionar a teoria e a prática no espaço real do seu exercício profissional.

Referências

- Brasil. (1996). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.
- Brasil. (2001). *Parecer CNE/CES 492/2001*. Brasília-DF: Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>> (Acessível em 07 de outubro de 2011).
- Brasil. (2002). *Resolução CNE/CP 1/2002 de 18 de fevereiro de 2002*. Conselho Nacional de Educação. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília. Disponível em: <<http://mec.gov.br>>. (Acessível em 21 de julho de 2014).
- Brasil. (2002). *Resolução CNE/CP 02/2002, de 19 de fevereiro de 2002*. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em Nível Superior. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12633&Itemid=86> (Acessível em 06 de maio de 2008).
- Deleuze, G. (1992). *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34.
- Deleuze, G. (2001). *Diferença e repetição*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Gallo, S. (2007). Currículo (Entre) imagens e saberes. In *Congresso Internacional de Educação*, 5., Painel. São Leopoldo. UNISINOS.
- Guattari, F., & Rolnik, S. (1996). *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes.
- Morin, E. (2001b). *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 5 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Nicolescu, B. (1999). *O manifesto da transdisciplinaridade*. Tradução de Lucia Pereira de Souza. São Paulo: Triom.
- Pacheco, J. A. (2011). *Discursos e lugares das competências em contextos de educação e formação*. Porto: Editora Porto (Coleção Panorama, 11).
- Rodrigues, M. F. (2005). *Da racionalidade técnica à "nova" epistemologia da prática: a proposta de formação de professores e pedagogos nas políticas oficiais atuais*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba.

Formação do Licenciado em Biologia e Desenvolvimento Profissional Docente na Universidade: *caminhos (in)visíveis de um processo inacabado*

Neilton da Silva

Doutorando em Educação pela UNEB-Brasil
Estágio Científico Avançado pela UMinho-Portugal
Bolsista CAPES-FCT
neiltons_rh@yahoo.com.br

Resumo - Os saberes pedagógicos e curriculares e a autonomia nos processos de ensinar e aprender são construções necessárias ao futuro professor de Biologia e ao docente universitário. Portanto, urge a reformulação do currículo e o investimento no desenvolvimento profissional dos professores. Objetivou-se nessa pesquisa depreender as percepções de discentes da Licenciatura em Biologia e de docentes de uma universidade pública brasileira sobre o significado de ser e de formar professores na perspectiva do desenvolvimento profissional. Por meio da abordagem qualitativa, de modelo descritivo-exploratório, com uso de entrevista semiestruturada e de questionário, aplicados junto aos formadores e licenciandos, chegou-se aos resultados: a maioria dos estudantes fizeram a escolha profissional sem consciência, vários docentes universitários desconhecem a diferença entre formar bacharéis e professores de Biologia e, ambos sujeitos desconhecem os saberes da docência e têm compreensão frágil sobre onde começa o desenvolvimento do seu ofício e mediante quais estratégias ele pode ocorrer.

Palavras-chave: Formação de professores. Docência universitária. Saberes profissionais

A problemática da formação do professor de Biologia no Brasil

A formação inicial de professores de Biologia, a renovação dos currículos e o desenvolvimento profissional de docentes universitários são temas de relevo quando pensamos numa mudança profunda, tanto na Educação Básica, quanto na Educação Superior. Tal discussão justifica-se pela cultura prevalecente de um ensino instrumental, sustentado pela memorização de conceitos e taxionomia de plantas e animais, explorados através de exercícios que primam pela fixação dos conhecimentos da área de formação, alheios a uma crítica fundamentada acerca do que se ensina e se aprende, bem como da adoção de práticas avaliativas descontextualizadas. Portanto, objetivou-se nesse estudo depreender as percepções de discentes da Licenciatura em Biologia e de docentes de uma universidade pública brasileira sobre o significado de ser e de formar professores na perspectiva do desenvolvimento profissional.

A problemática perpassa pelas políticas públicas de formação docente no Brasil (Araújo, 2010; Gatti, Barretto & André, 2011), que são marcadas por interesses difusos, reforçadas pelas bases legais outorgadas a partir das reformas educacionais da década de 1990 e engendradas nos aparatos institucionais das agências formadoras de professores: as universidades. Dada a emergência de formação de licenciados em Biologia, também é constatada a necessidade de professores de Química, de Física e de Matemática, haja vista a escassez histórica de formação desses profissionais (Araújo, 2010). Nessa direção, encontra-se a ausência de um espaço legítimo à formação dos formadores de professores e da frágil relação – a muito reclamada, entre a escola básica e a universidade (Lüdke, 2009).

Formação do professor de Biologia, docência universitária e desenvolvimento profissional

A formação de professores é uma temática que não envelhece e, para tal, existem certos pressupostos a considerar quando produzimos ideias sobre a sua profissionalização. Vejamos alguns: 1) o fato educacional é cultural; 2) o papel do professor é absolutamente central, 3) o núcleo do processo educativo é a formação do aluno, 4) é preciso considerar a heterogeneidade cultural e social de professores e alunos; e 5) as práticas educativas institucionalizadas determinam em grande parte a formação de professores e, na sequência, de seus alunos (Gatti, 2009).

A formação de professores brasileiros está amparada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), bem como nas Resoluções CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, que trata dos princípios e das diretrizes curriculares; e CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, que define a carga horária mínima de 2.800 horas para os cursos de licenciatura plena.

Em relação a formação profissional no campo das Ciências Biológicas – bacharéis e licenciados, o Parecer CNE/CES 1.301/2001, de 06 de novembro de 2001, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais, defende a cultura da interdisciplinaridade, os conhecimentos da área específica e, para os licenciados, os saberes da área pedagógica, além de uma formação profunda na perspectiva humanística.

Segundo Scheid (2006), a formação de professores de Biologia precisa estar sintonizada com as exigências contemporâneas, requerendo sólidos conhecimentos específicos, o domínio e o rigor conceituais como alicerces do seu fazer profissional. Como tais conhecimentos não dão conta da complexidade da formação professoral, Selles e Ferreira (2009) e Gatti (2009), apostam no equilíbrio entre os saberes curriculares e os fundamentos pedagógicos.

Por conseguinte, Bizzo (2009) destaca que a formação do professor de Biologia deve contemplar os seguintes: a) tomar a prática cotidiana como campo a ser problematizado, b) estar atento às produções de estudos e pesquisas na área de formação, c) propor atividades provocadoras sem a preocupação de que o conhecimento seja esgotável, d) favorecer o diálogo entre os alunos, propor experimentos que estimulem o debate em torno do objeto analisado, e) atentar para as diversas possibilidades de aplicação dos conhecimentos aprendidos, progredir conceitualmente, f) utilizar as tecnologias científicas de modo apropriado e coerente, g) atentar para a prática avaliativa de forma dinâmica; e h) conhecer a visão de ciência da escola e da comunidade para estimular a reconstrução de saberes.

Pelo exposto, uma formação capaz de propiciar aos licenciandos, o desenvolvimento das competências necessárias ao exercício da docência na Educação Básica, demanda formadores que compreendam o sentido de formar professores, e estejam sintonizados com o locus no qual seus alunos irão atuar futuramente.

Assim, a formação de professores de Biologia relaciona-se com a docência universitária, compreendida como uma ação complexa, sendo um campo de produção de conhecimento (Cunha, 2010), cujo ofício exige um conjunto de saberes e de competências pedagógicas (Freire, 1996; Masetto, 2003; Tardif, 2008). E isso nos remete a pensar em modelos formativos, na

reflexão, na crítica e na pesquisa (Ramalho, Nunez & Gauthier, 2004), capazes de favorecer a construção da identidade, da autonomia e da profissionalização dos professores (Contreras, 2002). Por ser um campo teórico e de pesquisa silenciados pela legislação e pela própria universidade, os investimentos institucionais se impõem para o desenvolvimento profissional docente. Este conceito, segundo Day (2001), envolve uma formação complexa, inicial e continuada, pessoal e interpessoal, que associa os conhecimentos pedagógicos aos interesses profissionais, e é resultante da ação pensada dos professores, das suas experiências, das histórias de vida, do contexto da sala de aula e para além dele.

Caminhos do desenvolvimento profissional dos licenciandos em Biologia em interlocução com os docentes universitários

A pesquisa, de abordagem qualitativa, cuja análise se desdobra a partir desse tópico de discussão, é do tipo descritiva-exploratória, e envolveu alunos do curso de Licenciatura em Biologia de uma universidade pública brasileira, matriculados no 1º semestre (calouros – CLB 1 a 31) e no 8º semestre (formandos – FLB 1 a 21), além dos docentes universitários que, ao mesmo tempo, ministram componentes curriculares em dois cursos de área comum: no bacharelado e na licenciatura em Biologia. Assim, participaram do estudo 52 estudantes dos semestres mencionados, que responderam a um questionário com perguntas abertas e fechadas; e 11 docentes universitários (DU-1 a 11), de um total de 25 potenciais respondentes, que registraram suas percepções através da entrevista semiestruturada. A pesquisa foi realizada no período de novembro de 2013 a abril de 2014.

A análise de conteúdo foi concebida mediante as categorias: **(1) Ser, formar-se e contribuir para a formação do professor de Biologia e (2) Caminhos para o desenvolvimento profissional docente**. Em função do espaço exíguo, detalham-se alguns resultados importantes, obtidos na pesquisa.

No tocante a formação profissional, 71% dos licenciandos em Biologia do primeiro semestre não tinham consciência de que o curso que escolheram era de formação de professores. Já 12% dos estudantes responderam que escolheram a licenciatura, sem saber que seriam “apenas professores”, haja vista não entenderem a diferença entre a licenciatura e o bacharelado e, outros 17% não responderam a questão.

Sobre o processo de formação e, principalmente, os saberes da docência, a maioria dos discentes do primeiro semestre apontou não terem ouvido falar direito sobre o assunto, pois o foco dos estudos é a área de exatas (Física e Química), com exceção do componente Filosofia da Educação, mas que acham que para ser docente tem que dominar a matéria que ensina. Quanto aos formandos do oitavo semestre, muitos fazem ideia, no entanto, disseram que nunca leram, e, portanto, desconhecem os saberes necessários ao exercício da docência na Educação Básica.

Os dados analisados através das respostas abertas do questionário, evidenciaram a necessidade de mudança na matriz curricular do curso de licenciatura em Biologia da IES pesquisada, de modo que os futuros professores possam conhecer a docência, os temas de sua adjacência e, principalmente, sobre os saberes e competências elegíveis ao ofício profissional.

Na verdade apenas o quarto semestre é que possui uma maior concentração de componentes curriculares de natureza pedagógica, a exemplos de Organização da Educação Brasileira e Políticas Públicas, Didática e Avaliação Educacional. Pôde-se perceber que os componentes curriculares de cunho pedagógico têm carga-horária expressivamente menor do que os relacionados aos conhecimentos específicos, levando a crer que os saberes da docência são um tanto negligenciados em quase todos os semestres do curso.

De acordo com os docentes universitários entrevistados a nova proposta pedagógica do curso de Licenciatura em Biologia já foi finalizada, embora esteja aguardando os trâmites de aprovação para entrar em vigor. Pelo exposto, a crítica que se faz é que a falta de integração entre os componentes curriculares específicos e pedagógicos fragiliza o processo formativo do futuro professor, produzindo distorções no que se refere ao saber, ao fazer e ao ser profissionais.

Ao serem indagados sobre o processo de formação, a maioria dos docentes universitários mencionou que é preciso estudar para ser professor, ter uma formação superior. O curioso da questão é que os 07 respondentes não enfatizaram que essa formação deve ser no âmbito das licenciaturas, talvez por não terem clareza de que a formação do profissional de Biologia é ampla, e que os campos de atuação dos egressos são as organizações sociais e do setor produtivo (espaços escolares e não escolares), a exemplo de fábricas, indústrias, laboratórios, escolas, entre outros.

O DU-5 assinalou que “para ser professor, primeiro, tem que gostar de ensinar e de lidar com pessoas” (2014, Comunicação oral). Na mesma linha de argumentação, ao expressar sobre o que deve ser considerado para formar professores de Biologia, DU-4 assinalou o seguinte:

“Considero prioritária a formação de um indivíduo crítico, que tenha visão de mundo e do contexto socioeconômico e cultural em que vive. A “leitura de mundo” me parece essencial na formação de todo profissional, especialmente na formação de docentes”.
(2014, Comunicação oral).

A formação crítica para a autonomia profissional, em detrimento da formação ingênua, foi situada como algo fundamental na formação inicial do professor de Biologia. Para tanto, contribuir para tal nível de compreensão do licenciando só é possível se a visão do professor universitário estiver fundamentada em concepções de mundo e de formação também amplas. Sobre as percepções dos docentes universitários acerca do trabalho de formar professores, vejamos as opiniões de dois professores, um formado como bacharel em Biologia, e outro licenciado, respectivamente, que ministram componentes curriculares específicos e pedagógicos:

“Formar professores é um compromisso com diversas causas, dentre elas, sociais, científicas e profissionais. Do ponto de vista social, a preocupação com elementos como a desigualdade social, a exploração dos recursos naturais, os estados de saúde das populações, dentre outros, devem estar presentes nas atividades formativas”.
(DU-6, 2014, Comunicação oral).

“Trato a questão com responsabilidade, pois tenho uma noção minimamente razoável sobre a situação educacional regional/local a ser enfrentada. Todavia, também

reconheço que o meu trabalho docente deve ir além da formação para a docência, pois deve também incorporar a formação pessoal dos discentes em toda a sua plenitude (cultural, ética, valores, etc.). Por vezes, reconheço que o trabalho é prejudicado/ limitado, em parte por minhas limitações formativas, mas também por limitações da infraestrutura disponível em nossas Universidades, por uma realidade (campo de estágio) extremamente precária e desmotivadora e por aspectos culturais questionáveis, mas bastante consolidados no Recôncavo”. (DU-8, 2014, Comunicação oral).

As narrativas dos entrevistados ratificam a complexidade de formar profissionais e o desafio do docente universitário ao mediar essa formação (Cunha, 2010). Contudo, percebeu-se que vários participantes da pesquisa, especialmente os bacharéis, não se viram como profissionais que possuem necessidades formativas, embora aproximadamente 05 tenham dito que jamais participaram de formações pedagógicas, já que essa discussão não foi alvo do mestrado e ou do doutorado que realizaram. Portanto, esses entrevistados reconheceram que aprendem a ensinar e a formar professores no ensaio e no erro, já que não tiveram uma formação apropriada para tal perspectiva. Afinal, muitas vezes acabam repetindo a lógica em que foram formados, com a referência de seus professores de graduação e pós-graduação.

Um motivo de preocupação decorrente dos resultados da pesquisa foi o fato de alguns docentes universitários não compreenderem a diferença de formar bacharéis e licenciados, inclusive apoiando o retorno do modelo 3 + 1, amplamente repudiado nos dias atuais, já que a escolha da licenciatura não é primazia, mas uma forma de garantir outra profissão, caso a inserção no mundo do trabalho na condição de bacharel não seja frutífera.

Quanto ao processo de formar profissionais para a docência, DU-7 enfatizou que se deve valorizar “[...] os saberes e as competências que podem ser desenvolvidas, as construções anteriores dos aprendizes, os diferentes lugares de atuação e, conseqüentemente, seus contextos específicos”. (2014, Comunicação oral).

No tocante aos saberes profissionais inerentes à docência, DU-3 (2014, Comunicação oral) assinala:

“Confesso não ter domínio do conceito de saberes docentes necessários ao desenvolvimento das competências de um professor. No caso da formação de professores de Biologia, julgo fundamental o domínio de conhecimentos específicos da Biologia, mas também o domínio dos conhecimentos pedagógicos (sem valorização de um em detrimento do outro). Acredito que a criticidade e a noção de currículo (enquanto conjunto de conhecimentos produzidos ou assimilados durante a vida acadêmica) sejam igualmente fundamentais à formação de professores”.

Ao argumentar sobre os saberes docentes, talvez por não ter tido a oportunidade, durante a sua formação acadêmica, de estudar e construir tais saberes, consciente ou inconscientemente, o docente universitário demonstrou uma visão compreensível sobre o assunto. Destarte, afirmamos

que os saberes dos professores devem ir além dos conhecimentos da matéria que ensinam – os saberes disciplinares; sendo oportunos também os saberes da formação profissional, os saberes curriculares e os saberes da experiência (Tardif, 2008). Do ponto de vista dos caminhos para o desenvolvimento profissional, os docentes universitários apontaram de maneira bastante simplificada que tal processo se dá por meio da formação em nível de mestrado e doutorado, embora saibamos que os programas de pós-graduação não têm se preocupado com esse horizonte formativo (Soares & Cunha, 2009), e que pode ocorrer por meio de ações diversificadas (Day, 2001).

Face ao desenvolvimento profissional, aproximadamente 75% dos licenciandos de Biologia do primeiro semestre, que responderam ao questionário, evidenciaram que esse processo acontece por meio de cursos e de estudos autônomos, enquanto que 25% disseram que se dá a partir dessas estratégias, mas também de outras formações como especialização e mestrado. Já os discentes do oitavo semestre, 83%, repetiram tudo o que foi dito, mas defenderam que começa com a formação inicial, e abrange a formação continuada. Além desses, 17% registraram as mesmas coisas e acrescentaram que se sedimenta através da experiência do professor, já que a cada dia ele vai se tornando um professor mais experiente.

Os resultados do estudo apontaram para uma percepção frágil de desenvolvimento profissional docente por parte dos licenciandos em Biologia e dos docentes universitários. Afinal, tal processo ocorre por via de cursos, de projetos, de trocas de experiências, leituras, reflexões sobre a prática, entre outros. Em síntese, acontece de dentro para fora, já que suscita decisões pessoais e profissionais e, sobretudo, a partir do estabelecimento de uma relação profícua entre a teoria e a prática.

Referências

- Araújo, R. S. (2010). *Estudos sobre licenciaturas em física na UAB: formação de licenciados ou professores?* Tese. (Doutorado em Ensino em Biociências e Saúde). Instituto Oswaldo Cruz. Rio de Janeiro: FIOCRUZ.
- Bizzo, N. (2009). *Ciências: fácil ou difícil?* 1. Ed. São Paulo: Biruta.
- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília.
- Brasil. (2001). *Parecer CNE/CES nº 1.301/2001*. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Ciências Biológicas. Brasília, DF: CNE.
- Brasil. (2002). *Resolução CNE/CP nº 01/2002*. Conselho Nacional de Educação. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: CNE.
- Contreras, J. (2002). *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez.

- Cunha, M. I. (2010). A docência como ação complexa. In M. I. Cunha, *Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores*. Trad. Maria Assunção Flores. Porto: Editora Porto.
- Gatti, B. A. (2009). Formação de professores: condições e problemas atuais. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, 1(1), 90-102.
- Gatti, B. A., Barretto, E. S. S., & André, M. E. D. A. (2011). *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO.
- Lüdke, M. (2009). Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. *Form. Doc.*, 1(1), 95-108.
- Masetto, M. T. (2003). *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus.
- Ramalho, B. L., Nunez, I. B., & Gauthier, C. (2004). *Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. 2. Ed. Porto Alegre: Sulina, CAP 1.
- Scheid, N. M. J. (2006). *A contribuição da história da Biologia na formação inicial de professores de Ciências Biológicas*. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC: UFSC.
- Selles, S. E., & Ferreira, M. S. (2009). Saberes docentes e disciplinas escolares na formação de professores de Ciências e Biologia. In S. E. Selles (Orgs.), *Ensino de Biologia: histórias, saberes e práticas formativas*. Uberlândia: EDFU.
- Soares, S. R., & Cunha, M. I. (2009). *Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade*. Salvador: Editora da UFBA.
- Tardif, M. (2008). *Saberes docentes e formação profissional*. 9. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

Processo de formação dos profissionais da saúde mediada pela TICs

Solange Cervinho Bicalho Godoy

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

solangecgodoy@gmail.com

Lia Raquel Moreira Oliveira

Universidade do Minho, Portugal

lia@ie.uminho.pt

Maria Clara Faria Oliveira

Universidade do Minho, Portugal

claracol@ie.uminho.pt

Eliane Marina Palhares Guimarães

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

elianemg@gmail.com

Resumo - Este estudo objetivou relatar a experiência com o processo de formação para profissionais da saúde mediada pela TICs em Portugal e no Brasil. Realizou a implantação de uma formação para os enfermeiros inseridos no Hospital de Braga/Braga/Portugal com a participação de docentes da Universidade Federal de Minas Gerais/ Brasil, utilizando as TICs. A avaliação da experiência e análise do referencial permitiu compreender que educação a distância (EAD) apresenta-se como uma possibilidade de democratização do saber para os profissionais de saúde, servindo como uma estratégia que auxilia na tomada de decisões no dia a dia da prestação da assistência a saúde. A TICs é uma ferramenta importante no processo de trabalho e educação permanente, tornando uma possibilidade de aprendizagem-trabalho, que acontece no cotidiano das pessoas e organizações. O processo de formação dos profissionais da saúde deve ser elaborado a partir dos problemas da práxis, considerando os conhecimentos e as experiências que as pessoas trazem na sua vivência profissional.

Palavras-chave: TICs, educação permanente, EA

Introdução

A experiência acumulada com a incorporação das tecnologias de informação e comunicação (TICs) no Projeto de Telenfermagem, desde 2004, para a prestação de serviços de saúde, mostra o quanto este recurso apresenta uma elevada resolubilidade e baixo custo para a requalificação e educação permanente dos trabalhadores de saúde. Esta iniciativa aconteceu mediante à necessidade de um domínio de novas competências técnicas e constantes transformações no processo de trabalho para a força de trabalho em saúde que atua na Atenção Primária à Saúde (APS). Compreende-se que o emprego da tecnologia possibilita articulações entre a formação, gestão e atenção, permitindo ainda, a participação social, o que significa uma atenção integrada, que favorece comunicações efetivas a respeito de eventos clínicos, riscos, referência e contra-referência em tempo real entre os profissionais envolvidos no fazer em saúde.

Compreende-se que a educação permanente em saúde mediada pela tecnologia vem se constituindo como um processo de capacitação significativo para o conjunto de trabalhadores da

saúde na APS, uma vez que a falta de resolutividade neste nível de atenção é evidenciada quando a população busca alternativas consideradas acessíveis para resolver seus problemas, procurando por serviços que não caracterizem a entrada prioritária ao sistema de saúde, resultando assim, em uma demanda crescente nos serviços de urgência e emergência.

Entende-se que a educação permanente em saúde deve ser vista como prática de ensino-aprendizagem e como uma política de educação na saúde. É uma alternativa que pode permitir uma reflexão crítica sobre o trabalho, colaborando para a sua transformação e reorganização dos processos de trabalho, por meio da problematização de experiências, que deverão estar permeadas por aspectos que vão além de habilidades técnicas e conhecimento, passando pela subjetividade e por relações estruturadas entre as pessoas envolvidas no processo de assistência à saúde (Ceccim & Feuerwerker, 2004).

Especificamente na enfermagem, a educação permanente em saúde através das TICs é uma estratégia que está sendo empregada com o objetivo de responder às necessidades de capacitação definidas pelo cenário da profissão no Brasil. É importante ressaltar a composição da força de trabalho, constituída na sua maioria por profissionais de nível médio, a distribuição geográfica dos profissionais, que usualmente concentram-se nos grandes centros, em especial nas regiões sudeste e sul, e a grande diversidade de ações desenvolvidas pelos profissionais que envolvem atividades de menor complexidade até aquelas de maior complexidade e risco para o paciente.

Neste contexto, a educação a distância (EAD) tem se apresentado como uma estratégia metodológica para acesso dos profissionais de enfermagem às oportunidades de capacitação. Essa metodologia de educação permite o acesso simultâneo de um grande número de pessoas, independentes do tempo e localização, e desenvolve-se em ambiente interativo da World Wide Web, com o apoio de recursos instrucionais.

Diante deste cenário no Brasil, o emprego da Telessaúde é entendida como o uso da tecnologia nos processos de atenção à saúde tornando-se significativa, pois abrange a prestação de serviço de saúde, além de prover informação, por meio da educação permanente, para os profissionais que dela necessitam no desempenho diário de suas atividades nas unidades básicas de atendimento.

O Projeto Telenfermagem, tem como o objetivo capacitar enfermeiros e trabalhadores de enfermagem inseridos nas unidades básicas de saúde (UBS), sendo desenvolvido pela Escola de Enfermagem da Universidade Federal de Minas Gerais (EEUFMG) em parceria com a Secretaria Municipal de Saúde de Belo Horizonte e outras unidades da UFMG (Hospital das Clínicas, Faculdade de Medicina e Faculdade de Odontologia). O Projeto teve início em 2004 e, em 2008 passou a integrar o Núcleo de Telessaúde de Minas Gerais (NuTel MG) da UFMG, pertencente ao Programa Nacional de Telessaúde (PNT), promovido pelo Ministério da Saúde (MS), do qual participam aproximadamente 100 municípios do Estado de Minas Gerais cadastrados pelo programa.

Estudo realizado com o objetivo de avaliar a educação permanente à distância para a equipe de enfermagem das Unidades Básicas de Saúde, com 17 enfermeiros que atuam nas UBS dos

municípios cadastrados pelo Programa Nacional de Telessáude no período de agosto a dezembro de 2011, identificou que as ferramentas empregadas pelo projeto de Telenfermagem configuram-se como um importante apoio para os profissionais de saúde, possibilitando a aproximação com a universidade e o compartilhamento das dúvidas em relação aos casos clínicos que se apresentam na prática diária. Compreende-se que tanto a videoconferência, como a teleconsultoria, apresentam um impacto positivo na qualificação e na resolutividade diante do acesso à boa informação em atenção primária, ao atender às necessidades dos profissionais no seu cotidiano de trabalho (Godoy, Guimarães, Assis, 2013).

Em outro estudo buscou-se compreender a relação existente entre as ferramentas empregadas pelo Projeto de Telenfermagem, considerando as áreas temáticas das 512 teleconsultorias realizadas no período de janeiro de 2008 a dezembro de 2012 com os temas elencados pelos profissionais das UBS dos municípios cadastrados pelo Programa Nacional de Telessáude, para a realização das videoconferências. Pode-se observar o interesse no uso das tecnologias, demonstrado pelos profissionais das UBS's dos municípios cadastrados pelo Programa Nacional de Telessáude, assim como, sua incorporação no processo de trabalho. As teleconsultorias e as videoconferências são reconhecidas como recursos fundamentais para a capacitação profissional ao aproximar as UBS e a academia por meio do acesso imediato, remoto e das discussões em tempo real. (Godoy, Guimarães, Villela, Mafaldo & Maia, 2013).

O Projeto de Telenfermagem amplia o conhecimento na área da saúde, tornando disponível o acesso da tecnologia para a equipe de saúde, onde e quando for necessário, ajudando nas resoluções dos problemas de saúde para diferentes áreas de abrangência e realidades.

Diante dessas considerações buscou-se conhecer o Sistema de Saúde de Portugal e desenvolver atividades de formação mediados pela TICs para os enfermeiros do Hospital de Braga, constituindo assim uma parceria com a UMinho/Braga/Portugal e a UFMG/Brasil. Compreende-se que o suporte assistencial por meio de uma rede de comunicação e informação entre instituições e profissionais possibilita o alcançar um maior número de pessoas tratando de diversos assuntos das ciências da saúde, com discussões e esclarecimentos das dúvidas, o que permite ao profissional enfrentar os desafios do mundo globalizado, onde o acesso à informação está cada vez mais democratizado.

Metodologia

O presente estudo descritivo faz uma análise e avaliação das sessões de capacitação à distância, com a realização de videoconferências internacionais para os enfermeiros que atuam no Hospital de Braga com a participação de docentes da UFMG. Empregou uma interligação da rede criada para o Programa Nacional de Telessáude como apoio de uma tecnologia de comunicação e informação para fazer as videoconferências.

Nesta proposta criou uma parceria com o Hospital de Braga, o Instituto de Educação e a Escola Superior de Enfermagem da Universidade UMinho e a Escola de Enfermagem da UFMG. O projeto Telenfermagem da EEUFMG atuou na coordenação e organização, construindo uma linha de trabalho com base nas discussões temáticas propostas pelos profissionais. As

videoconferências de Telenfermagem foram agendadas previamente e divulgadas em todos os locais em que estão inseridos os atores da proposta. Os temas abordados foram selecionados pela própria comunidade a partir de dúvidas da prática diária. Durante as apresentações, as dúvidas foram respondidas ao vivo pelo conferencista em um processo absolutamente interativo. Para abertura das videoconferências foram realizadas apresentações das perspectivas da educação permanente em saúde na enfermagem no Programa Nacional de Telessaúde. Após cada apresentação em dias alternados, foram realizadas duas videoconferências, a primeira abordou o “Telemonitoramento de pacientes graves e a segunda, “Conflito nas organizações de saúde”, a fim de atender a demanda inicial da enfermagem do Hospital de Braga levantada pelo Departamento de Formação da Área Assistencial de Enfermagem do referido hospital. Antes de cada videoconferência foi feito a leitura e o aceite do termo de consentimento livre esclarecido para as conferencista, a fim autorizar a disponibilização do material da aula e as videoconferências gravadas, que serão posteriormente, colocadas no repositório do Hospital de Braga, na Biblioteca digital, o qual a equipe de enfermagem tem acesso com o login e senha próprio.

Após as videoconferências, o projeto realizou com os participantes uma avaliação que contemplou desde objetivos, conteúdos, recursos audiovisuais, apoio técnico, impacto na formação e avaliação do conferencista, bem como levantamento de temas a serem tratados por videoconferência de acordo com um cronograma a ser definido.

Os dados coletados foram organizados e subsidiaram a elaboração de um relatório contemplando as avaliações registradas no formulário preenchido pelos participantes nas videoconferências. Nesta oportunidade será feito o levantamento de temas e uma proposta de um cronograma com apoio das Escolas de Enfermagem, da UMinho e da UFMG.

Para análise da coleta de dados empregou-se uma análise qualitativa contemplou com os núcleos: educação a distância; uma estratégia de educação permanente em saúde. Com o núcleos construídos formou-se as seguintes categorias, educação permanente, tecnologia e profissionais da saúde, selecionados a partir da leitura e fichamento. Após a leitura exaustiva sobre a temática, construiu-se o núcleo temático Educação a distância: uma estratégia de educação permanente.

Resultados e discussão

Educação a distância: uma estratégia de educação permanente

A Educação à Distância (EAD) surgiu como um meio de atender a necessidade daqueles que não conseguiam se inserir na educação formal. Esta nova modalidade de ensino abordava a aprendizagem sem atrelar à necessidade da presença física dos alunos nas escolas. Utilizava outros veículos de comunicação, como o correio, rádio, telefone, seguido pela televisão. Desta forma, as características da EAD, em seu início, tanto pelo formato quanto pela linguagem, demonstravam que era dirigida para uma população menos favorecida e apresentava muitas fragilidades (Ortiz, Ribeiro & Garanhani, 2008)

Na área da saúde a EAD vêm se consolidando com experiências inovadoras na área da saúde, que agrega no seu processo pedagógico uma metodologia problematizadora com uma

participação multiprofissional para pessoas adultas inseridas no mundo do trabalho. O foco atinge a formação destes sujeitos voltando para às necessidades de saúde da população.

A EAD vem com o propósito de alcançar outros métodos de ensino e aprendizagem, preservando a capacidade de pensar, de refletir, de discutir. A modalidade a distância possibilita um espaço de formação que permite maior democratização da informação e do conhecimento. Dessa forma a EAD tem rompido as barreiras de tempo e espaço, que de acordo com decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, da legislação educacional brasileira a define como uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, mediado por recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informações, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação. Sendo assim, a EAD pode ser vista como uma perspectiva, que enfatiza a construção do conhecimento, mediada pela tecnologia de rede (Ministério da Saúde, 1998).

Uma das estratégias para o desenvolvimento da EPS é a educação à distância (EAD), que vem se mostrando como uma estratégia eficaz para a educação, principalmente, para adultos inseridos no mercado de trabalho. Tem crescido o número de cursos nessa modalidade, difundidos no mundo inteiro utilizando a internet ou sistemas de rede similares como métodos de ensino e aprendizagem.

A EAD se constitui como um meio facilitador para a EPS, considerando o crescimento acelerado do conhecimento e sua difusão, rompendo as barreiras da distância e do tempo. Com a implantação da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde, através da portaria GM/MS nº 198, apresenta uma proposta de ação estratégica que integra práticas ao cotidiano de forma metodológica, reflexiva e científica. A Educação Permanente em Serviço (EPS) tem como princípio que o conteúdo a ser estudado deve ser gerado a partir de dúvidas e necessidades de conhecimento emergidas em situações vivenciadas pelos próprios trabalhadores. Tem a intencionalidade de promover mudanças na formação e no desenvolvimento dos profissionais da área da saúde e empreender um trabalho articulado entre as esferas de gestão, os serviços de saúde, as instituições de ensino (Ministério da Saúde, 2004).

Deve-se estar atento as diferenças entre as práticas de EC e a EPS, onde a EC trabalha de forma uniprofissional e a EPS multiprofissional. Em relação à inserção no mercado de trabalho a EC busca uma prática autônoma e a EPS uma prática institucionalizada. A EC enfoca temas de especialidades e a EPS problemas de saúde. O objetivo principal da EC é a atualização técnico-científica e da EPS é a transformação das práticas técnicas e sociais. A periodicidade da EC é esporádica e da EPS é contínua. Quanto a metodologia a EC é fundamentada na pedagogia da transmissão através de aulas, conferências, palestras em locais diferentes dos ambientes de trabalho e, a EPS fundamenta-se na pedagogia centrada na resolução de problemas, geralmente através da supervisão dialogada, oficinas de trabalho; efetuada nos mesmos ambientes de trabalho. Os resultados que a EC espera atingir alcança a apropriação de práticas individuais e, a EPS busca a mudança institucional, a apropriação ativa do saber científico e o fortalecimento das ações em equipe (Almeida, 1999).

Neste contexto a EAD se constitui como um meio facilitador para a EPS, em virtude do crescimento acelerado do conhecimento e sua divulgação, podendo romper as barreiras da distância e do tempo. Diante disso, na área da saúde, o Programa Nacional de Telessaúde ampliou o processo de interação academia – serviços de saúde e os recursos computacionais, considerando as diversidades pessoais e a troca de experiências.

O Projeto Telenfermagem, integrante do Programa Nacional de Telessaúde visa a utilização de tecnologias para capacitação continuada e formação profissional. São realizadas teleconsultorias e webconferências, sendo que a teleconsultoria constitui em uma interlocução entre profissionais e a academia, como fonte de informações para a tomada de decisão (Godoy, Guimarães & Assis, 2014).

Esta política de formação no Brasil com o PNT que foi instituída pelo Ministério da Saúde/Brasil tem o intuito de fortalecer o Sistema Único de Saúde (SUS), garantindo o acesso à formação continuada com a Educação a Distância (EAD) e contribuindo para que os profissionais de saúde do PSF enfrentem as dificuldades do cotidiano do trabalho com o suporte das novas tecnologias de informação e comunicação.

No estudo realizado com os enfermeiros do Hospital de Braga sobre a avaliação da experiência em participar do projeto Telenfermagem da UFMG em parceria com as Escolas de Enfermagem da UMIInho e da UFMG, por meio das videoconferências realizadas pode-se observar que 90% não apresentavam nenhuma experiência com essa metodologia de educação e que 88% tinham interesse em participar da abertura de cursos de EAD para atualização profissional como, trabalho em equipe; importância da Telessaúde na melhoria dos cuidados de enfermagem; discussões de casos clínicos na área assistencial de enfermagem em ortopedia; ética profissional e como desenvolver estratégias para resolver os conflitos. O presente estudo pretendeu contribuir sobre a utilização da EAD na área da saúde, como uma possibilidade de aprimoramento de conhecimentos e habilidades para o enfermeiro que atua nos serviços de saúde.

Sendo assim, a EAD contribui para a reflexão sobre o aprender a aprender, da troca de experiências entre os profissionais que possibilita as transformações na prática do cuidado ao usuário nos serviços de saúde. Sendo uma estratégia da EPS apresenta-se como uma possibilidade de democratização do saber e do fazer dos enfermeiros, auxiliando na atualização referente aos avanços promovidos na área da saúde, gerando processos continuados de acesso ao conhecimento e preenchendo lacunas existentes entre o conhecimento profissional e a demanda da prática. Por meio do processo de EPS os enfermeiros têm a possibilidade de olhar para a própria prática de trabalho, ampliar a capacidade de análise e tornar aliados na construção de um projeto social e de saúde que atende aos preceitos do Sistema Único de Saúde implantado no Brasil. Uma enfermagem capacitada é de vital importância para formação de um profissional crítico, reflexivo e cidadão, capaz de atuar na transformação social, comprometidos, dialogicamente, com o cuidado, tendo em vista garantia da qualidade da assistência.

Considerações finais

O uso comum de plataformas inovadoras de tecnologia têm cada vez mais desempenhado um

papel importante para a divulgação de medidas de saúde pública para um grande público, mostrando como o investimento em saúde móvel é uma forma de melhorar a saúde da população em geral de forma rápida e eficiente. Pode-se concluir que as TICs na educação em saúde, é uma estratégia significativa para a capacitação da enfermagem, pois proporciona a oportunidade de acesso às iniciativas de atualização à distância. Compreende-se que o emprego das tecnologias à distância na área da saúde constitui um fator impulsionador e estruturante na adoção de modelos inovadores nas atividades desenvolvidas pelos diferentes atores da equipe de saúde e também na gestão dos processos relacionados com a utilização e prestação do serviço.

Referências

- Almeida, MJ. de (1999). Educação permanente em saúde: um compromisso inadiável. *Olho Mágico*, (esp), 41-2.
- Ceccim, R. B., & Feuerwerker, L. (2004). O quadrilátero da formação para a área da saúde: ensino, gestão, atenção e controle social. *Rev. Saúde Coletiva*, 14 (1), 41-65.
- Godoy, S. C. B. , Guimarães, E.M. P., & Assis, D.S.S. (2013). Capacitação profissional: a opção pela Telenfermagem. *Revista Docência do Ensino Superior*, 2, 1-7.
- Godoy, S.C.B, Guimarães, E.M.P., & Assis, D.S.S. (2014). Avaliação da capacitação dos enfermeiros em unidades básicas de saúde por meio da telenfermagem. *Escola Anna Nery*, 18(1), 148-155.
- Godoy, S. C. B. ,Guimarães, E .M. P.,Vilela, L. C. ,Mafaldo, J.,& Maia, C. (2013). A Teleconsultoria como orientação para a educação permanente em saúde: uma primeira aproximação. *17 SENPE*.
- Ministério da Educação e Cultura (BR). (1998).Decreto n. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Dispõe sobre a Educação a Distância como forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem. Brasília . *Ministério da Educação*..
- Ministério da Saúde (BR).(2004) Gabinete do Ministro. Portaria nº 198/GM/MS de 13 de fevereiro de 2004. Institui a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde como estratégia do Sistema Único de Saúde para formação e do desenvolvimento de trabalhadores para o setor e dá outras providências. *Ministério da Saúde*.
- Ortiz, M.C.L.,Ribeiro, R.P;& Garanhani,M.L. (2008). Educação à distância: uma ferramenta permanente de enfermeiros que trabalham com assistência perioperatória. *Cogitare*, 13(4),558-565.

Para além do *savoir faire*: O desafio epistemológico do docente construtivista

Taislene Guimarães

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” UNESP – Marília/SP - Brasil
taislene_ped@yahoo.com.br

Eliane Giachetto Saravali

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” UNESP – Marília/SP - Brasil
eliane.saravali@marilia.unesp.br

Resumo – O professor é um dos responsáveis para que o ensino esteja voltado para a reprodução de conhecimentos ou para a autonomia moral e intelectual dos alunos, no entanto isso vai depender do quão sua ação docente está baseada no *savoir faire* (saber fazer) ou já alcançou níveis mais elaborados de consciência. Sob o referencial construtivista piagetiano podemos traçar um perfil de professor que consiga ultrapassar o nível da ação pura, realizada sem reflexão. Apresentamos as características inerentes a este profissional conforme quatro pontos: a importância da tomada de consciência, a reflexão constante sobre o seu fazer pedagógico, o professor como pesquisador e a necessidade de domínio dos conteúdos escolares. Percebemos que para que alcancemos a construção de um professor mais consciente e atuante, conforme pressupostos epistemológicos definidos, é necessário levá-lo a reflexão desde a formação inicial até o constante repensar da sua prática diária junto aos alunos.

Palavras-chave: professor, construtivismo, tomada de consciência

Introdução

A escola, como proporcionadora do saber cultural e científico, tem atualmente e ao longo dos tempos enfrentado diversos problemas e desafios na tarefa de ensinar e de tornar possível a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. Podemos enumerar diferentes justificativas que inviabilizam um ensino de qualidade, tais como as condições físicas da escola, a organização política que a ampara, a falta de estruturação de um currículo, a precariedade do material didático, a desvalorização do educador, dentre tantos outros aspectos. No entanto, neste texto, procuramos enfocar a especificidade do professor como possibilitador de uma mudança neste cenário.

Buscamos, nos pressupostos construtivistas piagetianos, os fundamentos necessários para um fazer consciente. Dessa forma, longe de ser uma receita, acreditamos que tais fundamentos compõem um "conjunto articulado de princípios em que é possível diagnosticar, julgar e tomar decisões fundamentais sobre o ensino" (Solé & Coll, 2009: 10).

Nesta perspectiva teórica, o professor, ao longo de sua atuação, necessita compreender e atuar (agir) conforme quatro pressupostos que nos parecem fundamentais:

“Primeiro: é importante para o professor tomar consciência do que faz ou pensa a respeito de sua prática pedagógica. Segundo: ter uma visão crítica das atividades e procedimentos na sala de aula e dos valores culturais de sua função docente. Terceiro: adotar uma postura de pesquisador e não apenas de transmissor. Quarto: ter um melhor conhecimento dos conteúdos escolares e das características do desenvolvimento e aprendizagem de seus alunos.” (Macedo, 1994: 61).

Será sob estes pontos que faremos nossa discussão a respeito do papel do professor construtivista.

1. A tomada de consciência

A atividade docente necessita ser constituída do diálogo entre teoria e prática, visto que a teoria sem transposição prática perde o sentido, da mesma forma que a prática esvaziada de teoria não ultrapassa o senso comum.

Partimos do pressuposto de que ao professor é necessário eleger uma teoria que fundamente a sua prática e, mais do que isso, que consiga compreender os princípios que a constituem para que alcance a capacidade de ultrapassar o puro *savoir faire* (saber fazer) na busca do compreender, ou seja, de um fazer consciente.

Não compactuamos do discurso, comum no contexto brasileiro, de uma parcela de professores que afirmam recorrer a diferentes teorias, conforme suas necessidades. Ao nosso ver, esta concepção, muitas vezes, traduz-se em práticas repetitivas e o professor não consegue ser o autor de sua própria ação ou mesmo ter ações coerentes entre si.

Desta questão surge a necessidade de conhecer que tipo de epistemologia está por traz do fazer diário do professor e analisar, sobretudo, de que maneira o próprio docente percebe aquilo que determina a opção por uma ou outra intervenção que realiza junto a seus alunos. Becker (2009) aponta a existência de pelo menos três naturezas epistemológicas que dirigem o trabalho docente: a que tende a valorizar como centro da aprendizagem o professor (baseada no empirismo), a que realça somente o papel do aluno no processo (baseada no inatismo), ou ainda a que se faz nas relações entre professor e aluno (de cunho interacionista).

Como dissemos anteriormente, nem sempre o professor tem consciência dos pressupostos teóricos ou epistemológicos que estão por traz da sua ação. No entanto, sua prática “denuncia determinadas concepções pedagógicas que, traduzidas didaticamente, fazem avançar, retardar ou até impedir o processo de construção do conhecimento” (Becker, 2009: 9). Ou seja, mesmo que o professor não tenha escolhido uma teoria que embase a sua prática, é possível identificá-la observando suas ações.

Encontramos professores que por muitos anos repetem uma mesma prática porque sempre tiveram resultados que, a seu ver, lhe parecem positivos; no entanto, sobretudo no Brasil, os baixos índices em avaliações oficiais, bem como o grande número de crianças com queixas de dificuldades escolares, nos indicam que tais ações possam estar distantes, ainda, do seu objetivo final – a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

De acordo com Piaget (1977), é no processo de passagem da ação ao conceito que o saber fazer daria lugar ao compreender. Tal processo somente se efetiva partindo de sucessivas regulações e, portanto, de escolhas que dependem de consecutivas adaptações (assimilações e acomodações).

A ação, dessa forma, constitui um conhecimento que só será possível de conceituação por meio da construção da compreensão desta mesma ação. “Trata-se, na realidade, de uma verdadeira

construção, que consiste em elaborar, não ‘a’ consciência considerada como um todo, mas seus diferentes níveis enquanto sistemas mais ou menos integrados” (Piaget, 1997: 9).

Mas quais seriam os mecanismos desta tomada de consciência? O epistemólogo suíço aponta algumas possibilidades e as sintetiza ressaltando que a consciência aparece na passagem da ação a operação:

“[...] um processo de conceitualização que reconstrói e depois ultrapassa, no plano da semiotização e da representação, o que era adquirido no plano dos esquemas de ação. Não há, portanto, diferença de natureza, numa tal perspectiva, entre a tomada de consciência da ação própria e o conhecimento das sequências exteriores ao sujeito, comportando ambos uma elaboração gradativa de noções a partir de um dado, quer que consista em aspectos materiais da ação executada pelo sujeito, quer em aspectos materiais das ações que são realizadas entre os objetos.” (Piaget, 1977: 204).

Nas diferentes construções realizadas, pode haver diferença entre saber fazer e compreender, sem que o sujeito se dê conta. No entanto, é importante ressaltar que apesar da ação estar ligada ao saber fazer não devemos entendê-la como menos importante, visto que se trata de uma forma prática de conhecimento, por assim dizer um “conhecimento autônomo” e será a partir dela que se fará possível a construção do compreender.

Ainda sobre a transformação da ação à operação, Piaget (1978: 10) destaca:

“[...] essa transformação fundamental pode não se produzir senão alguns anos após o êxito prático, sendo a tomada de consciência, então, retardada por deformações variadas, chegando até as espécies de “repressões” espetaculares, sem que o indivíduo consiga “ver” em suas próprias ações certas características, totalmente “observáveis”, no entanto, que asseguram seu êxito, mas cuja inconsciência ou ausência de registro pela consciência impeça a compreensão conceitualizada.”

O fazer e o compreender, neste sentido, se diferenciariam

“[...] fazer é compreender em ação uma dada situação em grau suficiente para fins propostos e compreender é conseguir dominar, em pensamento, as mesmas situações até poder resolver os problemas por elas levantados, em relação ao porquê e ao como das ligações constatadas e, por outro lado, utilizadas na ação.” (Piaget, 1978: 176)

A conduta docente pode se caracterizar então por um saber fazer automático e gerador de uma repetição de ações, ou por um processo mais reflexivo e consciente que gera a busca constante por novos meios.

2. A reflexão constante sobre o fazer pedagógico

A rotina diária da sala de aula traz sempre novos desafios ao professor, as mudanças sociais e econômicas transformam as relações sociais e conseqüentemente as características e necessidades dos alunos. É somente a medida em que o docente encontra respostas a seus próprios questionamentos é que vai se constituindo enquanto sujeito num processo de ensino e

aprendizagem de dupla via: o professor é capaz de ensinar enquanto aprende e os alunos capazes de aprender e ensinar a partir de sua singularidade.

Tal afirmação, a nosso ver, deve apoiar-se nos pressupostos piagetianos acerca da aquisição de conhecimentos. Segundo Piaget, os conhecimentos seriam construídos pelo sujeito na interação que o mesmo estabelece com os objetos a serem “conhecidos”, “descobertos”... Tais objetos podem ou não ter uma forma concreta, como no caso de teorias, pensamentos, ideias etc. Os mecanismos internos responsáveis por esta construção seriam a assimilações, acomodações e adaptações, mecanismos fundamentais do desenvolvimento cognitivo.

Diante disso, caberá ao professor construtivista o papel de proporcionador de situações desafiadoras que provoquem, justamente, a necessidade de adaptação em seus dois pólos essenciais – a assimilação e a acomodação. Tal afirmação implica numa revisão constante da própria ação docente – seja ao escolher um tipo de atividade, a maneira de abordar/iniciar um assunto ou um projeto, a forma como os alunos poderão se relacionar com os conteúdos, as interações privilegiadas ou negligenciadas no cotidiano da sala, entre outros. Estar atento a todas essas questões não é aspecto fácil, mas pode ser referenciado na obra piagetiana.

Segundo Macedo (1994), o objetivo do professor sob esta perspectiva é possibilitar que seus alunos entrem em contato com suas próprias hipóteses, suas formas de fazer e compreender as coisas, sem que percam de vista a problematização dessas formas e sistematização dos conhecimentos das crianças. Os alunos precisam entrar em contato com suas contradições, para que, pouco a pouco, por coordenação recíproca desses pontos de vista, apreciem e conheçam as soluções culturais ou científicas, construídas coletivamente a respeito desses temas.

Assim, quando o construtivismo e o interacionismo sustentam a ação do professor, há consciência de que a ação do aluno é imprescindível para que o processo ocorra; essa ação – mental ou física - não pode ser substituída pela ação do próprio professor.

E o mesmo podemos dizer em relação ao próprio mestre: é necessário que existam momentos de desafios cognitivos que o faça re-pensar, re-avaliar e re-construir constantemente o seu fazer. Retomando a ideia anterior, é necessário transformar o saber fazer em compreender, provocando uma reflexão constante sobre a própria ação.

3. O professor como pesquisador

Segundo Macedo (1994), outra característica do professor construtivista é a sua postura experimental. Seu papel em sala de aula passa a não ser mais o de transmissor de conhecimentos, mas se coloca junto às crianças no papel de experimentador.

Experimental porque há um espírito de novidade, de criatividade, de ir mais a fundo, porque há interesse, gozo na produção de conhecimento; mas, ao mesmo tempo, há sistematização, há transmissão, há compromisso com o que se sabe sobre os conteúdos, há conservação das experiências passadas (Macedo, 1994: 62).

Quando o autor se refere à conservação de experiências passadas, está fazendo referência à necessidade de transmissão do saber e cultura acumulados ao longo dos tempos pela civilização humana, ou seja, criar e experienciar não significa abandonar concepções e teorias já criadas.

O que necessitamos é construir uma postura questionadora frente ao que nos é apresentado: da mesma forma que o aluno deve questionar as informações que a escola dispõe, o professor também deve questionar metodologias, materiais, práticas... enfim, não aceitar como certo tudo que lhe é apresentado. A esta postura, Piaget (1972) dava o nome de autonomia intelectual.

Enfim, o professor construtivista se preocupa muito mais em fazer boas perguntas do que em saber todas as respostas para oferecê-las a seus alunos. Neste sentido, o método clínico crítico piagetiano pode ser aliado do trabalho docente.

Este método foi criado por Piaget na busca de adentrar ao pensamento infantil, buscando desvendar as questões gerais que sua obra buscou responder, entre elas como se constitui o conhecimento científico, como ultrapassamos estágios mais elementares de conhecimento para estágios mais avançados? Assim, procurou conhecer as crenças desencadeadas e as crenças espontaneas, mediante um posicionamento que uniu a observação e a intervenção meticolosa e provocativa do processo de equilíbrio majorante.

Quando pensamos na riqueza deste método quando aliado à prática docente o fazemos sob dois principais aspectos:

- 1 – Ajuda o professor a conhecer como seus alunos pensam;
- 2 – Auxilia o professor a fazer as perguntas que desafiam a inteligência;

O primeiro aspecto se refere ao fato de que para que seja possível o planejamento de atividades que estejam de acordo com o nível de desenvolvimento de seus alunos o professor precisa conhecer o que o sujeito já traz consigo de conhecimento ou informação, bem como conhecer sob quais estruturas lógicas está alicerçado seu raciocínio. É imprescindível que o professor tenha posse dessas informações para que suas ações não estejam aquém e nem além das possibilidades de aprendizado de suas crianças.

O segundo ponto, ligado diretamente ao primeiro, se refere a possibilidade e necessidade do professor proporcionar situações para que os alunos avancem qualitativamente em seus conhecimentos; se torna possível a medida em que ao conhecer como pensam e raciocinam, o professor busca causar o desequilíbrio cognitivo mediante questionamentos, proposições, a ação entre pares (confrontos de pontos de vista, trabalho em grupo) ou ainda o oferecimento de materiais que possam causar este efeito (leituras de diferentes tipologias textuais, desafio do ambiente físico). São essas ações que gerarão perturbações às quais o sistema cognitivo, desequilibrado, tenderá a reagir, buscando a adaptação.

Um outro aspecto que a nosso ver está bastante relacionado à ideia de um professor pesquisador é o papel do erro adotado na perspectiva construtivista. Assim, o professor pesquisador não é só aquele que se coloca como alguém que precisa também pesquisar, buscar e renovar conhecimentos. Ele compreende que o erro faz parte do próprio processo e nos mostra o caminho por onde o aluno está seguindo. Assim, não se prioriza somente o acerto ocasional, fortuito, mas o acompanhamento do processo, as respostas justificadas, explicadas e compreendidas.

Ao professor construtivista cabe, nessa ótica, uma análise e revisão constantes do próprio trabalho, de maneira que as ações julgadas impróprias possam ser reorganizadas e adquiram nova forma.

4. O domínio dos conteúdos escolares

Quando apontamos a necessidade do professor ter domínio dos conteúdos escolares, tampouco estamos nos referindo a saber respostas para todas as perguntas existentes e/ou para todas as perguntas que nossos alunos podem nos trazer.

É necessário, evidentemente, que o docente tenha conhecimento do currículo da etapa de ensino em que trabalha, para que se possa ter uma compreensão geral e total do processo pelo qual a criança irá passar. É a medida em que tem essa visão do todo que o professor sabe até onde pode e deve ir em determinado conteúdo e consegue tomar decisões diariamente.

Porém, o professor construtivista vai levar em conta também o processo de desenvolvimento de seus alunos para efetivar essa tomada de decisões. Ou seja, além de ter domínio dos conteúdos escolares, necessita também e, não menos importante, ter domínio das questões inerentes ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral de seus alunos. É somente de posse destes dois domínios que poderá ser possível favorecer a aprendizagem de seus alunos.

Considerações

Buscamos, neste texto, trazer alguns apontamentos sobre a constituição do professor construtivista e os fundamentos epistemológicos que podem ancorar suas ações. Suas características primordiais como a tomada de consciência, a necessidade de reflexão constante, a importância de uma postura pesquisadora e, por fim, o domínio de conteúdos tanto no que diz respeito aos conteúdos escolares, quanto aos inerentes à constituição do aluno compõem um conjunto complexo de fatores que determinam o fazer do professor.

Salientamos que tais características não são inerentes à profissão de professor, ninguém nasce professor, se acreditássemos que o contrário fosse possível, estaríamos discordando da teoria piagetiana acerca da construção dos conhecimentos e concordando com os princípios inatistas desta interpretação.

Ao sujeito, que elegeu esta profissão, por motivos que a cada um tem um sentido diferente, é necessário oportunizá-lo para que se constitua como tal. É necessário que a formação inicial privilegie momentos de apropriação de conhecimentos específicos, bem como a reflexão sobre o real papel do professor e as escolhas que terá que fazer. Um saber sistematizado ampliará as possibilidades de tomada de consciência da própria prática.

As ações cotidianas inerentes ao trabalho docente jamais podem se encontrar num estado de equilíbrio final (homeostase), mas são frutos de conflitos constantes (homeorrese) úteis, necessários para a transformação do *savoir faire*. É somente a busca por essa explicação que ajudará o mestre a sair de uma condição repetitiva ou alienada, até mesmo pelas decisões de ordem política, em direção a uma prática mais condizente com as necessidades dos alunos.

Referências

Macedo, L. de. (1994). Para a formação de professores numa perspectiva construtivista. In L. de

- Macedo (1.ed), *Ensaaios Construtivistas* (pp. 57-64). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Solé, I., & Coll, C. (2009). Os professores e a concepção construtivista. In C. Coll et al. (6.ed.), *O construtivismo na sala de aula* (pp. 9-28). São Paulo: Ática.
- Becker, F. (2009). *A epistemologia do professor: o cotidiano da escola*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Piaget, J. (1977). *A tomada de consciência*. São Paulo: Melhoramentos, Ed. da Universidade de São Paulo.
- Piaget, J. (1978). *Fazer e compreender*. São Paulo: Melhoramentos, Ed. da Universidade de São Paulo.
- Piaget, J. (1972). *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro: José Olympio.

Educação Infantil e Formação de Professores no Curso de Pedagogia: *Contradições, Possibilidades e Desafios*

Dra. Ivone Garcia Barbosa

Faculdade de Educação-UFG/NEPIEC
ivonegbarbosa@hotmail.com

Dra. Nancy Nonato de Lima Alves

Faculdade de Educação-UFG/NEPIEC
nancynlalves@gmail.com

Me. Telma Aparecida Teles Martins

Instituto Federal de Goiás
NEPIEC
teles.telma@gmail.com

Resumo - O presente artigo analisa a formação de professores de educação infantil, problematizando as relações entre a formação na Pedagogia e a atuação na Educação Infantil. Esse estudo é vinculado ao Projeto “Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas”, desenvolvido pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (Nepiec), com base no materialismo histórico-dialético. A formação de professores para a educação infantil foi apontada como incipiente no curso de Pedagogia, indicando a necessidade de o curso abarcar as especificidades da atuação em creches e pré-escolas, buscando introduzir de maneira mais explícita os conhecimentos sobre crianças pequenas e sua educação em contextos coletivos. O curso de Pedagogia deve abarcar, de forma articulada, a formação do educador da infância de zero a dez anos, tendo em vista superar as fragmentações entre os primeiros níveis da Educação Básica.

Palavras-chave: Formação de Professores; Educação Infantil; Curso de Pedagogia.

Introdução

No Brasil, a partir da década de 1990, reformas políticas, econômicas e sociais de cunho neoliberal se materializam, pela redução do papel do Estado quanto às suas obrigações como provedor, afetando significativamente o campo da educação e, particularmente, a educação infantil. Nesse contexto, trava-se um amplo debate sobre a formação de profissionais da educação entre movimentos sociais organizados no campo educacional e o Ministério da Educação (MEC), colocando em cena reivindicações de um projeto de formação e de carreira docentes que considerem os direitos profissionais e a construção de uma educação com qualidade socialmente referenciada. As políticas que decorrem da luta de forças que se expressa no campo, originam e operacionalizam a redefinição administrativa e curricular das instituições de Ensino Superior, bem como as proposições de diretrizes e referenciais para os cursos de formação inicial e continuada de professores. A legislação e as normas educacionais determinaram o nível superior, no curso de Pedagogia, para a formação de professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, porém, admitindo a formação em nível Médio, modalidade Normal para esses professores, e assumindo a Educação Infantil como um campo de trabalho do pedagogo.

O presente artigo analisa a formação de professores para a Educação Infantil, destacando um conjunto de informações e análises produzidas em investigações do Projeto de Pesquisa “Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas”, o qual é desenvolvido pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (Nepiec) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG). Desde 1998, o Nepiec (FE/UFG), investiga sistematicamente a infância e sua educação, analisando concepções, bases epistemológicas e político-pedagógicas, buscando “a compreensão da realidade em movimento, através de um olhar atento e crítico aos seus multideterminantes” (Barbosa, 2008: 380). Tais pesquisas tomam o materialismo histórico e dialético como referência teórico-metodológica, compreendendo que o concreto é ponto de partida e de chegada do processo de conhecimento do real (Marx, 1983, 2003). Com tal perspectiva analítica, este texto problematiza as relações entre a formação na Pedagogia e a atuação na Educação Infantil, evidenciando contradições, possibilidades e desafios do curso, o qual deve abarcar os conhecimentos necessários para a compreensão das especificidades da educação da criança de até seis anos de idade.

Formação de professores para a Educação Infantil no curso de Pedagogia: uma história em construção

A partir da Constituição Federal de 1988, a Educação Infantil no Brasil é reconhecida como dever do Estado e direito da criança. Outros dispositivos legais, como o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, também asseguram esse atendimento às crianças de zero até seis anos de idade⁵, considerando a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Desse modo, se expressa a visão de criança cidadã, que possui direitos sociais, dentre os quais, a educação em creches e pré-escolas. Simultaneamente, as políticas educacionais enfatizam a estreita relação entre a qualidade educativa e a formação e atuação docente.

Ao discutir a importância da formação dos profissionais que atuam com as crianças de até seis anos, é fundamental conhecer e analisar o curso de Pedagogia, o qual foi gradualmente assumindo papel significativo na formação de professores para o início da escolarização. A preocupação com a formação para a Educação Infantil já se apresentava desde a criação do curso, tendo surgido 40 novos cursos voltados para essa formação, na década de 1990 (Kishimoto, 1999). No cenário nacional, entretanto, predominava a inadequação dos projetos curriculares dos cursos de Pedagogia, evidenciando, falta de definição do perfil profissional e desconhecimento quanto às especificidades da Educação Infantil, subordinando-a aos modelos educativos cristalizados no Ensino Fundamental, ou ignorando-a como campo de atuação profissional do pedagogo.

Tal cenário começa a se modificar com a definição da formação de professores para a Educação Infantil em nível superior na LDB/1996 e, dez anos depois, com a aprovação das Diretrizes

⁵ No presente texto, utilizamos a expressão “crianças de zero até seis anos” em defesa do direito das crianças que completarem seis anos após a data de corte fixada em 31 de março, permanecerem na Educação Infantil no ano corrente, conforme normativas do Ministério da Educação (MEC).

Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP), de 2006, as quais asseguram amplo horizonte para formação e atuação profissional do pedagogo, compreendendo que o trabalho docente se constitui no ensino e na organização e gestão em sistemas e instituições de educação escolar, bem como contextos não-escolares. É reconhecida a legitimidade e responsabilidade do referido curso para realizar a formação dos professores da Educação Infantil.

No bojo desse movimento, inúmeras questões ainda permanecem abertas no campo da atuação e das percepções dos agentes envolvidos na Educação Infantil. Em pesquisa realizada com pedagogas que exerciam a coordenação pedagógica de Centros Municipais de Educação Infantil – CMEI (Alves, 2007) constatou-se que a formação propiciada no curso de Pedagogia é considerada parcial ou insuficiente para o exercício da função no CMEI, embora também seja reconhecida como adequada por algumas participantes do estudo. A aprendizagem no curso foi avaliada como insuficiente para a atuação profissional do pedagogo, o que gera a necessidade de formação continuada, de aprendizagem autônoma, fazendo com o profissional tenha que ser “muito autodidata”, “ir atrás” para “crescer”, “fazer um bom trabalho”. Os desafios vivenciados cotidianamente e a preocupação com a qualidade da educação infantil demandam a “busca de conhecimentos”, em novas leituras ou retomando os estudos realizados durante a formação acadêmica. Nesse sentido, foi apontada uma contribuição do curso de Pedagogia para a atuação na Educação Infantil por propiciar o estudo do desenvolvimento infantil, no campo da Psicologia, assim como o favorecimento de mudanças de posturas e de concepções, apesar de ser muito teórico.

Foi indicado, também que, devido ao caráter “muito teórico” do curso de Pedagogia, o trabalho docente na Educação Infantil é aprendido efetivamente na prática cotidiana, na qual a realidade é “muito diferente”. Na versão pragmática, o estudo e a formação devem possibilitar a aquisição de conhecimentos e competências úteis no contexto imediato de ação dos sujeitos. Inversamente, sob a ótica do materialismo histórico e dialético, considera-se “o ideal nada mais é do que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem” (Marx, 1983: 20), portanto, a teoria e prática não são idênticas ou complementares, mas se articulam dialeticamente, em um movimento contínuo de múltiplas mediações na criação de novas formas de compreender e agir sobre a realidade. Assim, a dimensão teórica é indissociável da ação humana na práxis.

Evidenciou-se, ainda, a carência de estudos específicos sobre a Educação Infantil durante o curso de Pedagogia, o que nos permite reafirmar a necessidade de que essa especificidade seja assumida nesse curso, de forma a contemplar amplamente o campo de atuação profissional do pedagogo. Isso requer uma formação teórico-metodológica que atenda todas as dimensões envolvidas no processo de trabalho docente em instituições de educação e cuidado das crianças de até seis anos de idade (Alves, 2007). Nesse contexto, é fundamental analisar e compreender o papel da formação inicial na atuação do pedagogo na educação de crianças de até seis anos de idade.

Curso de Pedagogia como *locus* privilegiado de formação de professores da Educação Infantil: limites e possibilidades na FE/UFG

As discussões sobre o lugar da formação do professor de Educação Infantil são históricas. Considerando que o pedagogo tem a função de formar sujeitos da cultura, seres autônomos, criativos e críticos, o projeto Curso de Pedagogia (FE/UFG) propõe a formação teórica, rigorosa e crítica que possibilite a constituição da autonomia desse profissional, favorecendo, portanto, o desenvolvimento “da capacidade individual e coletiva de assumir a docência com lucidez e responsabilidade ética e política” (UFG/Faculdade de Educação, 2003: 16). Tais princípios abarcam a atuação como docente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, na gestão do trabalho pedagógico e em outras funções e contextos de exercício da profissão. Conforme a pesquisa de Martins (2007) os alunos participantes evidenciaram essas premissas do curso de Pedagogia da FE/UFG, destacando que a formação possibilitava ter uma visão crítica da realidade, ver além das aparências, compreendendo a sociedade e a educação em sua totalidade. O curso de Pedagogia da FE/UFG assume a Educação Infantil não como mera escolarização, e sim na perspectiva de direitos sociais, que envolve a compreensão da sociedade e infância, de modo a propiciar condições para a atuação crítica do pedagogo em instituições educacionais “de formação e desenvolvimento da existência pessoal e sócio-cultural das crianças, nas quais as várias formas de expressão e linguagem se articulem num contexto lúdico e criativo de jogos e brincadeiras” (Faculdade de Educação/UFG, 2003: 17). Essa concepção é indicativa de uma intenção de superação de concepções meramente higienistas, preparatórias e espontaneístas da educação de crianças de até seis anos de idade, historicamente assumidas nos processos formativos.

De acordo com Martins (2007), os alunos reconheciam que o curso propiciava condições necessárias para atuarem como professores de Educação Infantil, porém, as discussões sobre esse campo de atuação aconteciam de modo isolado e em algumas disciplinas. A autora destaca que a inserção de determinadas disciplinas possibilitou uma superação parcial da situação de marginalidade ou negação da área da Educação Infantil, cumprindo a tarefa de se formar o professor de Educação Infantil no Curso de Pedagogia conforme as exigências legais indicadas na LDB/1996 e nas DCNP/2006. Porém, ainda são poucas disciplinas que conseguem realizar de modo articulado as discussões sobre o campo da Educação Infantil. A abordagem da temática fica, assim, na dependência do domínio individual pelo professor sobre o campo de conhecimento, não sendo assegurado pela organização curricular e pelas ementas que ocorra de maneira articulada no curso (Martins, 2007).

O estágio também foi mencionado pelos alunos como uma disciplina importante para pensar a atuação docente na educação infantil, mas indicaram que há uma ruptura, não conseguindo estabelecer relação entre as disciplinas estudadas e a atuação nos estágios. O estágio exige a compreensão teórica e prática da dimensão epistemológica do conhecimento em todas as áreas específicas que formam o currículo da Educação Infantil e/ou do Ensino Fundamental. Esse domínio deve ser aliado a uma sólida formação teórica nas ciências que colaboram para pensar a Pedagogia como: sociologia da educação, história da educação, filosofia da educação, psicologia

da educação, sendo elementos fundamentais para a formação de um profissional crítico radical, consciente dos desafios colocados pela realidade da educação, como as mudanças tecnológicas, o trabalho pedagógico, as mudanças no mundo do trabalho (Freitas L., 2004; Freitas H., 1996).

O Estágio em Educação Infantil, nessa perspectiva, tem a necessária tarefa de constituir espaço e condições para compreender dialeticamente a docência e a atuação do pedagogo nesse campo. Para isso, é fundamental que a observação e a análise das práticas pedagógicas de professores em atuação não se limitem ao aparente, mas busquem a compreensão da(s) teoria(s) presentes, implícita ou explicitamente, nessas práticas (Alves, 2012). A inserção das/os estudantes de Pedagogia (FE/UFG) como estagiárias/os nas instituições de Educação Infantil, comumente se caracteriza por inquietações sobre a natureza da atuação do professor nessa etapa educacional, indagando acerca das particularidades das práticas educativas com crianças de zero até seis anos de idade, do papel do professor, da função social da instituição, de como se materializa a intencionalidade pedagógica em creches e pré-escolas.

Dessa maneira, no esforço de compreensão da docência na Educação Infantil, o Estágio do curso de Pedagogia (FE/UFG) busca constituir reflexão sistemática acerca de: historicidade; políticas públicas; concepções de criança e infância; indissociabilidade entre cuidado e educação; organização das práticas pedagógicas; planejamento; relação entre instituição e família; brincadeira e ludicidade; múltiplas linguagens, explicitando concepções norteadoras dos projetos educativos e do trabalho docente na Educação Infantil. Assim, a inserção em campo, e a metodologia utilizada no estágio são importantes para a tematização e a delimitação de conceitos e dimensões constitutivas do trabalho docente e da própria educação infantil, contribuindo para a construção da sua identidade como etapa educacional (Alves, 2012).

Consideramos que o Curso de Pedagogia da FE/UFG está desenvolvendo a experiência de repensar a estrutura, a organização, as concepções e as perspectivas acerca do papel da formação do profissional que vai atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Com base nos estudos realizados e aqui analisados, podemos concluir que, apesar dos hiatos e contradições no Curso, a discussão sobre a Educação Infantil está se tornando mais constante, expressando-se, tanto no desenvolvimento curricular do estágio e de outras disciplinas, como na produção de pesquisas na graduação e na pós-graduação bem como na realização de projetos de extensão que possibilitam pensar ações político-pedagógicas para a educação das crianças de até seis anos de idade (Barbosa, Alves & Martins, 2010).

A Educação Infantil encontra-se inserida num campo demarcado por contradições. O reconhecimento do direito à educação das crianças pequenas nos espaços coletivos e públicos é um avanço considerável, mas ainda está muito aquém das necessidades concretas da infância brasileira, tanto no que se refere ao acesso, qualidade do atendimento e à formação e qualificação do profissional para Educação Infantil. Dessa maneira, diversos desafios ainda se colocam à formulação e implementação de projetos para a formação de profissionais para a Educação Infantil, dentre os quais a configuração de propostas de atendimento específicas para crianças de zero até seis anos; a definição do perfil do profissional de educação infantil e do *locus* de formação; a compreensão das especificidades dos processos formativos, dos conteúdos e

habilidades necessárias para a atuação em creches e pré-escolas. Nesse sentido, o curso de Pedagogia deve abarcar, de forma articulada, a formação do educador da infância de zero a dez anos, tendo em vista superar as fragmentações entre as primeiras etapas da Educação Básica, direito de todas as crianças brasileiras.

Referências

- Alves, N. N. de L. (2002). *Elementos mediadores e significados da docência em educação infantil na rede Municipal de Ensino de Goiânia*. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação. Goiânia-GO.
- Alves, N. N. de L. (2007). *Coordenação pedagógica na educação infantil: trabalho e identidade profissional na rede municipal de ensino de Goiânia*. Doutorado em Educação. Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação. Goiânia-GO.
- Alves, N. N. de L. (2012). Educação Infantil, estágio e formação de professores no curso de Pedagogia. In *Anais do XVI ENDIPE* (pp. 1- 15). Campinas-SP: UNICAMP.
- ANFOPE. (2002). *Documento final do XI Encontro Nacional*. Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação. Florianópolis-SC.
- Barbosa, I. G. (1997). *Pré-escola e formação de conceitos: uma versão sócio-histórico-dialética*. Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação.
- Barbosa, I. G. (2011). O Proinfantil e a formação do professor. *Retratos da Escola - Revista Semestral da Escola de Formação da CNTE (Esforce)*, 5(9), 385-397.
- Barbosa, I. G. (2006). O método dialético na pesquisa em educação da infância: desafios e possibilidades para a psicologia e a educação. In F. M. de A. Monteiro & M. L. R. Muller (orgs.), *Educação como espaço da cultura* (pp. 277- 287). Cuiabá: UFMT/ANPED/EPECO.
- Barbosa, I. G., Alves, N. N. de L., & Martins, T. A. T. (2005). Políticas públicas para a educação infantil em Goiânia: a luta por um projeto político-social. In *Anais 28ª Reunião Anual da Anped* (pp. 1- 18). Caxambu-MG.
- Barbosa, I. G., Alves, N. N. de L., & Martins, T. A. T. (2010). Formação de professores para a Educação Infantil no curso de Pedagogia: tensões entre o campo formativo e a atuação profissional. In *Anais X Encontro de Pesquisa em Educação da Anped Centro Oeste* (pp. 1- 15). Uberlândia- MG.
- Brzezinski, I. (2006). Políticas de formação de pedagogos e as novas diretrizes: embate, contradições e ações. In M. L. R. Müller & F. M. de A. Monteiro, *Profissionais da educação: políticas, formação e pesquisa* (pp.). Cuiabá: EdUFMT.
- Faculdade de Educação/UFG. (2003). *Projeto político-pedagógico do curso de Pedagogia*. Goiânia-GO.
- Freitas, H. C. L. de. (1999). A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. *Educação e Sociedade*, (68), 17-44.

- Freitas, H. C. L. de. (2004). Novas políticas de formação: da concepção negada à concepção consentida. In R. L. L. Barbosa (org), *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores* (pp. 89- 115). São Paulo: UNESP.
- Kishimoto, T. M. (1999). Política de formação profissional para a Educação Infantil: pedagogia e normal superior. *Educação e sociedade*, (68), 61-79.
- Martins, T. A. T. (2007). *A Educação Infantil no curso de Pedagogia FE/UFG sob a perspectiva discente*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação.
- Martins, T. A. T. (2010). Formação de professores no curso de Pedagogia: concepções de infância e Educação Infantil. In *Anais do XV ENDIPE* (pp. 1- 15). Belo Horizonte-MG.
- Martins, T. A. T., Barbosa I. G., & Alves, N. N. de L. (2010). Formação continuada na educação infantil: reflexões sobre a formação de formadores no Proinfantil. In *Anais XIX Simpósio de Estudos e Pesquisas da Faculdade de Educação* (pp. 1- 12). Goiânia-GO.
- Marx, K. (1983). *O capital. Crítica da economia política*. São Paulo: Victor Civita.
- Marx, K. (2003). *Contribuição à crítica da economia política*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes.

Aquisição da Linguagem Escrita e o Papel do Professor na Educação Infantil: *Pelo Direito das Crianças*

Nancy Nonato de Lima Alves
Professora Faculdade de Educação/PPGE/UFG
nancynlalves@gmail.com

Aline Araújo Caixeta da Silva
Mestranda PPGE/FE/UFG
aline1313@gmail.com

Resumo: O presente artigo analisa a relação entre o processo de aquisição da linguagem escrita pela criança pequena e o desenvolvimento infantil, refletindo acerca do trabalho pedagógico com a escrita em instituições de Educação Infantil, na perspectiva sócio-histórico-dialética. Este estudo é subprojeto da pesquisa “Políticas públicas e educação da infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas”, do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos, e vincula-se à linha de pesquisa Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo, do PPGE/FE/UFG. Compreende-se a escrita como sistema complexo de signos e significados, portanto, um instrumento cultural pleno de valores e de sentidos historicamente produzidos e socialmente marcados, considerando-se que a sua apropriação é o início de um longo processo de desenvolvimento de funções psicológicas complexas na criança e requer condições específicas e intencionalmente organizadas, que favoreçam a compreensão da função social da escrita pela criança.

Palavras-chave: Linguagem escrita; Educação Infantil; Papel do professor.

Introdução

A apropriação escrita, frequentemente é pensada apenas pelos aspectos mecânicos da escrita, desconsiderando o importante papel que essa aquisição ocupa no desenvolvimento cultural e psíquico da criança. Dessa maneira, não é reconhecido que aprender a ler e a escrever é um processo fundamental na constituição do sujeito, pois possibilita o domínio de “um sistema simbólico extremamente complexo que cria sinapses essenciais para outras formas elaboradas de pensamento” (Mello, 2009: 23). Diante dessas premissas, é relevante compreender o papel das instituições e dos professores de educação infantil no processo de apropriação da escrita. Nesse sentido, o presente artigo aborda a aquisição da escrita pela criança buscando compreender as contribuições desse processo para o desenvolvimento das crianças e as possibilidades do trabalho pedagógico com a escrita na educação infantil. Assume a perspectiva sócio-histórico-dialética – conforme definida por Barbosa (1997)⁶ – destacando a produção de Vygotsky⁷ e outros

⁶ A teoria vygotskyana recebeu várias denominações, no Brasil, ficando, mais recentemente reconhecida como psicologia histórico-cultural. Neste artigo, em consonância com os estudos e publicações realizadas pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos - NEPIEC, empregamos a designação “psicologia sócio-histórico-dialética” proposta por Barbosa (1991, 1997) para denominar a produção dos autores russos Vygotsky, Luria, Leontiev e colaboradores, bem como, do francês Wallon.

estudiosos da temática. Este estudo é subprojeto da pesquisa “Políticas públicas e educação da infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas”, do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos - NEPIEC, e vincula-se à linha de pesquisa Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo, do PPGE/FE/UFG. Considera-se relevante que o processo educativo promova a superação das relações imediatas do sujeito com o mundo, mediante a apropriação de instrumentos e signos que constituem a produção histórica da humanidade, da qual faz parte a cultura escrita.

1. Linguagem Escrita e Desenvolvimento Infantil

A compreensão da aquisição da linguagem escrita, na perspectiva sócio-histórico-dialética, se vincula ao entendimento do desenvolvimento humano como um processo não linear, de transformações qualitativas, “passando por um mesmo ponto a cada nova revolução” (Vygotsky, 1994: 74). O autor postula a tese do desenvolvimento cultural da criança, afirmando que as funções psíquicas tipicamente humanas, ou superiores – como fala, pensamento, memória mediada, atenção voluntária e imaginação – são internalizadas e apropriadas nas relações entre as pessoas, ou seja, antes de se tornarem funções individuais, são vivenciadas socialmente.

A formação e o desenvolvimento da inteligência e da personalidade da criança resultam do processo de internalização e apropriação daquelas funções, que somente nas relações com parceiros mais experientes, que apresentam o mundo e a cultura, instrumentos e signos com seus respectivos modos de uso social, favorecendo o seu domínio pela criança (Mello, 2009). A relação entre aprendizagem e desenvolvimento é analisada dialeticamente por Vygotsky (1991), como dois processos distintos e, ao mesmo tempo, articulados entre si, de maneira recíproca, dinâmica e complexa. A aprendizagem não coincide com o desenvolvimento, não é totalmente separada, nem é mero produto dele, mas, ao contrário, quando devidamente organizada, a aprendizagem “[...] ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento [...] é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente” (Vygotsky, 1991: 15).

Reconhecendo que a aprendizagem da criança ocorre em distintos contextos e começa antes mesmo do ingresso da criança em instituições escolares, Vygotsky destaca a necessidade de organização intencional do processo de aprendizagem, valorizando a educação promovida nas instituições educacionais. Aqui é possível compreender a célebre afirmativa do autor de que o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento propiciando condições adequadas de aprendizagem. Para isso, deve ser coerente com o processo de desenvolvimento infantil, considerando as funções, as atitudes e os conhecimentos que a criança já domina como ponto de partida para a formação e desenvolvimento de funções e habilidades em nível de maior complexidade.

⁷ As traduções das obras apresentam diferentes grafias do nome de Vygotsky, dessa maneira, nas citações de uma obra específica, utilizaremos a grafia adotada na tradução, conforme a obra referenciada.

O conceito de zona de desenvolvimento próximo – ZDP⁸ – proposto por Vygotsky⁹ nos permite compreender dialeticamente a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, ao indicar que o nível de desenvolvimento de uma criança abrange tanto as funções psicointelectuais já consolidadas quanto as funções que estão em formação. Estas, geralmente se expressam em ações compartilhadas, das quais poderão resultar novos domínios afeto-cognitivos pela criança, levando a novos níveis de desenvolvimento. De acordo com Barbosa, Alves e Martins (2011: 136-137) a ZDP deve ser entendida não como propriedade individual de cada criança, mas remete à noção de espaço de interações e de ações compartilhadas “em que os diferentes participantes interagem com ‘novas’ informações e atividades, recebendo orientações de parceiros mais experientes, que possibilitem estabelecer outras relações”.

A linguagem escrita é um sistema particular de símbolos e signos, “que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos das relações e entidades reais.” (Vygotsky, 1994: 140), isto é, uma representação de segunda ordem. A aquisição da escrita ativa uma fase de desenvolvimento dos processos psicointelectuais inteiramente nova e muito complexa, originando uma mudança radical das características gerais da criança. Assim, a única forma de compreender como se constitui a linguagem escrita é entender como ocorre o que o autor chama de pré-história da linguagem escrita (Vygotsky, 1994).

A pré-história da escrita começa com o aparecimento do gesto como um signo visual que contém a futura escrita da criança. Podem-se destacar dois domínios nos quais os gestos estão ligados à origem dos signos escritos: nos rabiscos (desenhos) e nos jogos (brincadeiras) das crianças. No ato de desenhar, as crianças usam a dramatização, demonstrando por gestos o que elas deveriam mostrar nos desenhos. Inicialmente, elas desenhavam de memória, reproduzindo não o que veem, mas sim o que conhecem. Com muita frequência, os desenhos infantis não só não têm relação com a percepção real do objeto como, muitas vezes, contradizem essa percepção. Um exemplo disso são os “desenhos de raios X” (Vygotsky, 1994: 148), nos quais as crianças podem desenhar tanto o exterior quanto o interior dos objetos e seres representados. Nesse momento, as crianças não se preocupam muito com a representação figurativa, pois elas tentam mais identificar e designar do que representar. Assim, o desenho é uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal e se constitui em um estágio preliminar no desenvolvimento da linguagem escrita.

Na brincadeira, o próprio movimento da criança, seus gestos atribuem a função de signo ao objeto e lhe dão significados. Conforme explicita Vygotsky (1994), não é importante o grau de similaridade entre a coisa com que se brinca e o objeto denotado, e sim, a utilização de alguns objetos como brinquedos e a possibilidade de executar, com eles, um gesto representativo. Essa é a chave para toda a função simbólica do brinquedo das crianças. Ao longo do desenvolvimento da

⁸ Há várias traduções brasileiras para a sigla ZDP, mas optamos pela tradução “zona de desenvolvimento próximo” por considerá-la mais adequada à análise dialética do desenvolvimento infantil proposta por Vygotsky.

⁹ Vygotsky (1994: 112) definiu a ZDP como “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.”

criança, um objeto adquire uma função de signo, com uma história própria, tornando-se, nessa fase, independente dos gestos das crianças. Esse processo representa um simbolismo de segunda ordem e, como ele se desenvolve no brincar, Vygotsky (1994) considera a brincadeira do faz-de-conta como um dos grandes contribuidores para o desenvolvimento da linguagem escrita, que é também um sistema de simbolismo de segunda ordem.

O desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças se dá pelo deslocamento do desenho de coisas para o desenho de palavras (Vygotsky, 1994: 153). Assim, para chegar à escrita, a criança precisa compreender que é possível “desenhar” a fala e o próprio pensamento, assim como desenha pessoas, objetos, situações. Aqui se iniciará outro processo de apropriação da forma, ou seja, dos signos da escrita que permitem compor as palavras ou as ideias. Nesta perspectiva, o brincar de faz-de-conta, o desenho e a escrita devem ser vistos como momentos diferentes de um processo essencialmente unificado de desenvolvimento da linguagem escrita.

Considerando que a criança está inserida em uma cultura letrada, exposta aos diferentes usos e significados da linguagem escrita, percebe-se que a apropriação desta linguagem é um direito da criança. Nesse caso, é função da Educação Infantil assumir seu importante papel para que a escrita se torne um instrumento de expressão e conhecimento do mundo para uma criança leitora e produtora de textos.

2. Ação pedagógica do professor da Educação Infantil: a linguagem escrita como direito da criança

Já em seu tempo, Vygotsky (1994) criticou o lugar restrito que a escrita ocupa na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. A ênfase que é dada a mecânica de ler o que está escrito acaba por menosprezar a linguagem escrita e sua amplitude. Ensina-se, na maioria das vezes, às crianças a desenhar letras e construir palavras com essas letras, estritamente, um treinamento artificial que “[...] requer atenção e esforços enormes, por parte do professor e do aluno, podendo-se, dessa forma, tornar-se fechado em si mesmo, relegando a linguagem escrita viva a segundo plano.” (Vygotsky, 1994: 139). Esse “entusiasmo unilateral pela mecânica da escrita” (Vygotsky, 1994: 140) é percebido também nas instituições que atendem a Educação Infantil.

Dessa forma, professores e crianças tendem a entender a escrita como uma complicada habilidade motora. É o que ressalta Mello (2009)

“Esse trabalho com letras e sílabas dificulta a percepção pela criança de que a escrita é um instrumento cultural. Escrever, em lugar de expressar uma informação, uma emoção ou um desejo de comunicação, toma para a criança o sentido de atividade que se faz na escola para atender a exigência do professor. Da mesma forma se dá com a leitura. E esse sentido marca a relação que a criança vai estabelecer com a escrita no futuro: ao enfatizar o aspecto técnico começando pelo reconhecimento das letras e gastando um período longo numa atividade que não expressa informação, ideia, ou desejo pessoal de comunicação ou expressão, a escola acaba por ensinar à

criança que escrever é desenhar as letras, quando, de fato, escrever é registrar e expressar informações, ideias e sentimentos.” (Mello, 2009: 26-27)

Evidencia-se a necessidade de que o ensino tenha uma organização na qual a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças e não sejam utilizadas de maneira artificial, mas ser percebidas e ensinadas como algo de que a criança necessite, assim como ocorre na aprendizagem da fala. Isso significa que as atividades de ler e escrever precisam compor os motivos da ação e do pensamento infantil, o que implica a construção de sentidos. Como afirma Mello (2009), aprender envolve atribuir um sentido ao que se aprende. Só a criança que entende o objetivo do que lhe é proposto e que atua motivada por esse objetivo é capaz de atribuir um sentido que a envolva na atividade.

Além disso, como explicita Baptista (2010), o trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil precisa afirmar o direito da criança pequena de expandir seu conhecimento sobre o mundo, o que pressupõe organizar situações nas quais ela possa realizar atividades significativas no interior da cultura letrada. Um trabalho pedagógico no qual sejam respeitadas as especificidades da infância, suas formas peculiares de se relacionar com o mundo, nas diferentes idades. Compreende-se que as particularidades infantis não são inatas, ou originárias de uma suposta essência das crianças, mas, ao contrário, são constituídas no processo histórico e cultural de formação humana, no qual as crianças se apropriam das “qualidades” humanas por meio das interações com outras pessoas e com o meio.

Dessa forma, o aprendizado dos saberes relativos à escrita deve ocorrer concomitante ao desenvolvimento de outros conhecimentos. Considerando sempre a capacidade de interação dessa criança, que é capaz de utilizar os meios e os símbolos existentes na sociedade onde está inserida, atribuindo-lhes sentidos e integrando a esses sentidos suas próprias ressignificações. Apropriar-se da escrita, enquanto objeto do conhecimento da sociedade letrada, é necessário para uma participação efetiva da criança nessa sociedade. Nesse sentido, o papel da instituição e do professor de Educação Infantil é proporcionar às crianças a interação com o mundo da escrita, de forma sistematizada, uma vez que mesmo em uma sociedade letrada, a cultura escrita não é naturalmente “dada” aos seus falantes. Para apropriação desta linguagem, as crianças precisam interpretar os signos escritos, significar e ressignificar esses signos e entendê-los no contexto dessa sociedade. Assim, é essencial o planejamento de situações nas quais as crianças possam vivenciar as práticas que envolvem essa cultura escrita, considerando as necessidades e os interesses próprios da infância.

De acordo com Mello (2009), na Educação Infantil não se deve começar por propor atividades de escrita para a criança, mas exercitar seu desejo de expressão. Isso acontece quando a criança é convidada a contar suas histórias de vida e de imaginação para o grupo; quando se contam histórias para ela, e se propicia que as histórias sejam recontadas por ela depois; quando sua observação é estimulada, sua participação é solicitada na solução de problemas e na discussão de temas que serão estudados, enfim, “é uma questão de permitir à criança exercitar seu papel de protagonista neste seu processo de aprender e tornar-se cidadã” (Mello, 2009: 33). O professor,

então, precisa compreender de que modo a criança apreende a linguagem escrita, como sujeito ativo neste processo.

Considerações Finais

O trabalho pedagógico com a linguagem escrita ainda é objeto de divergências na Educação Infantil, visto que, frequentemente, a aquisição da escrita é associada ao treino de habilidades motoras, voltadas para a relação entre grafia das letras aos sons correspondentes, em práticas escolares geralmente orientadas segundo um modelo mecânico e externo, que privilegia a repetição e a memorização.

Compreender a linguagem escrita como instrumento cultural complexo, na perspectiva da teoria vygotskyana, implica rever as formas de apresentação dessa linguagem para as crianças, almejando a formação de leitores e produtores de texto. A partir das discussões apresentadas ao longo desse artigo, foi possível perceber que quando se inicia a relação da criança com a escrita por seu aspecto técnico, ocupa-se uma grande parte do tempo de aprendizagem da criança com o treino motor, relegando a linguagem escrita viva a lugar secundário, além de retirar o direito da criança de viver a infância e se relacionar com o mundo, aprendendo a se desenvolver.

Assim, reitera-se a necessidade de se buscar estudos e pesquisas acerca da aquisição da escrita e do processo de desenvolvimento infantil para que se compreendam esses processos e, a partir dessa compreensão, se proponha procedimentos adequados para a formação de uma criança leitora e produtora de textos.

Referências

- Baptista, M. C. (2010). A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. In *Anais do I Seminário Currículo em Movimento Perspectivas Atuais* (pp. 1- 12). Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG.
- Barbosa, I. G., Alves, N. N. L., & Martins, T. A. T. (2011). O Professor e o Trabalho Pedagógico na Educação Infantil. In J. C. Libâneo, M. V. R. Suanno, & S. V. Limonta, *Didática e Práticas de Ensino: texto e contexto em diferentes áreas do conhecimento* (pp. 133- 149). Goiânia: CEPED/Editora PUC Goiás.
- Barbosa, I. G. (1997). *Pré-escola e formação de conceitos: uma versão sócio-histórico-dialética*. Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo.
- Barbosa, I. G. (1991). *Psicologia sócio-histórico-dialética: contribuições para o repensar das teorias pedagógicas e suas concepções de consciência*. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação.
- Mello, S. A. (2009). O Processo de Aquisição da Escrita na Educação infantil: contribuições de Vygotsky. In A. L. G. de Faria & S. A. Mello (orgs.), *Linguagens Infantis: outras formas de leitura* (pp. 23-40). Campinas/SP: Autores Associados.
- Mello, S. A. (2010). Ensinar e Aprender a Linguagem Escrita na Perspectiva Histórico-Cultural. *Psicologia Política*, 10(20), 329-343.
- Vygotsky, L. S. (2001). *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (1991). Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In Luria, Leontiev, Vygotsky et al., *Bases Psicológicas da Aprendizagem e do Desenvolvimento* (pp. 103- 117). São Paulo: Editora Moraes.

Vygotsky, L. S. (1994). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Avaliação do Desempenho Profissional Docente em Portugal: *Algumas conclusões a partir de um estudo de caso*

Carmo Moreira

mc.moreira@sapo.pt

Manuel A. Silva

Instituto de Educação, Universidade do Minho

masilva@ie.uminho.pt

Resumo – No presente texto analisamos, de um ponto de vista sociológico e tomando como referência uma perspetiva de avaliação democrática tal como no-la propõe MacDonald [1974 (2008)], o modelo de avaliação do desempenho docente promovido pelo XVII governo constitucional. A análise tem como suporte as representações dos professores (avaliadores e avaliados) sobre o processo a que estiveram sujeitos, nomeadamente os aspetos formais do modelo e, sobretudo, os seus efeitos nas pessoas, nos profissionais e nas organizações. É certo que as conclusões apresentadas dizem respeito a um contexto e a uma amostra específicos, não podendo, pois, ser objeto de generalização. No entanto, constituem mais um contributo para a análise da questão da avaliação do desempenho docente e suas consequências reais e potenciais para a vida nas escolas, para a educação pública e para a democracia.

Palavras-chave: Avaliação, Desempenho Docente, Educação Pública.

A avaliação do desempenho docente, por se tratar de um domínio de intervenção da avaliação educacional relativamente recente, tem merecido uma atenção especial por parte de investigadores, professores e decisores políticos. A atenção dedicada a esta temática é justificada, sobretudo por parte do poder político, pela necessidade de melhorar a qualidade da educação, nomeadamente os resultados da aprendizagem dos alunos. Daí o(s) governo(s) procurar(em) estabelecer uma relação direta entre a avaliação do desempenho e o desenvolvimento profissional dos professores, o desenvolvimento organizacional da escola e os resultados escolares.

No contexto apresentado, procurámos perceber de que modo a avaliação (regulada pelo DR n.º 2/2008, de 10 de janeiro) contribuiu para a construção de novos sentidos para a “profissão” docente, para a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens e também para o próprio campo da avaliação. Para a análise, convocámos os objetivos elencados no modelo e as opiniões dos diferentes atores envolvidos, nomeadamente professores (avaliadores/entrevistados e avaliados/inquiridos), no sentido de percebermos em que grau os propósitos da avaliação do desempenho docente anunciados teriam sido alcançados. Deste modo, procurámos saber se a avaliação do desempenho docente (ADD) tem vindo a contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, para a melhoria da qualidade das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos e, num mesmo movimento, para o desenvolvimento organizacional, dado que estas dimensões constituem o núcleo central da retórica que acompanha e procura legitimar as políticas de avaliação em questão.

A consumação dos propósitos elencados implica a definição de um quadro metodológico suscetível de assegurar a concretização dos mesmos. Para tal, procurámos aliar a adequabilidade da metodologia adotada (de natureza híbrida) às especificidades organizacionais, sociopolíticas e culturais intrínsecas a um agrupamento de escolas específico, no qual interagem diferentes atores (essencialmente professores) que, por inerência da posição diferenciada que ocupam, traduzem esquemas de cognição, interpretação e explicação dos fenómenos muito diversificados, esquemas esses que interferem tanto no ato de avaliar como no de ser avaliado.

A opção por metodologias qualitativas prende-se essencialmente com a possibilidade de descrever e interpretar a realidade em estudo, privilegiando para o efeito a opinião dos atores selecionados. Paralelamente, e no sentido de complementar a análise da realidade em estudo e de apreender os significados e sentidos do desempenho docente e da sua avaliação com base nos discursos e nas práticas dos diferentes atores, recorreremos a técnicas de recolha e tratamento de informação quantitativas.

Assim, num quadro metodológico híbrido recorreremos ao inquérito por questionário, à entrevista semiestruturada, à pesquisa e análise documental, à análise de conteúdo e à observação participante.

O **inquérito por questionário** foi “aplicado” à generalidade os docentes *avaliados* (157) que, no primeiro período de avaliação (2007/2009), exerceram funções na organização estudada.

A **entrevista** foi efetuada a 18 avaliadores que, pelas funções que desempenhavam, pela responsabilidade que assumiam e pelos conhecimentos que possuíam sobre o objeto de estudo, se constituíram como *atores-chave* (Woods, 1987: 100) ou *testemunhas privilegiadas* (Quivy & Campenhoudt, 1992: 69) ou, ainda, *informantes privilegiados* (A. Costa, 1986) no processo. A **análise de conteúdo** incidu sobre um *corpus* diversificado, constituído por: entrevistas semiestruturadas e documentos muito diversos, que vão desde os normativos até ao vasto conjunto de registos produzidos localmente destinados a consumir o processo de avaliação.

A **observação participante** (Lessard-Hébert et al., 1994; Haguette, 2000), com a especificidade que lhe é reconhecida, revelou-se da maior importância para conhecer a face oculta da ADD.

No tocante à *representação dos professores em relação à ADD*, os dados recolhidos junto dos atores convocados (avaliadores e avaliados) sobre a necessidade de realização da avaliação demonstram que a maioria (67,57%) concorda com a ADD, fazendo dela depender a melhoria das práticas profissionais. Os atores que defendem a necessidade da ADD justificam-na com base numa dimensão formativa que privilegia o desenvolvimento pessoal e profissional e, ainda, o desenvolvimento das organizações escolares. Ainda que os dados apresentados revelem a opinião da maioria dos professores (75,31%), os mesmos permitem-nos afirmar, por um lado, que a avaliação do desempenho profissional docente não é objetiva e, por outro, que a mesma não permitiu diferenciar corretamente os professores.

Centramo-nos agora nas *representações dos professores em relação aos aspetos formais do modelo*. No tocante à questão do abandono escolar ser considerado no processo de avaliação dos professores, a maioria dos docentes (88,72%), não ignorando aquilo que são as suas responsabilidades nesse processo, reitera que o abandono escolar resulta da conjugação de

muitos fatores, sendo a intervenção do professor e o seu profissionalismo apenas um deles e, logo, os docentes não podem ser responsabilizados individualmente por questões que têm que ser contextualizadas no âmbito da organização escolar e do sistema educativo de que esta última é a face mais visível. Se a organização escolar é periférica do ponto de vista político, como no-lo refere Lima (1998), como poderá ser objeto exclusivo de responsabilização face aos resultados escolares dos seus alunos? E os professores, individualmente considerados, poderão sê-lo? Se uma organização e as pessoas que nela trabalham não têm um estatuto de maioria no plano de definição de regras do seu funcionamento nem do contexto funcional que são chamadas a desenvolver, como explicar este fenómeno de responsabilização individual?

Relativamente ao envolvimento dos pais e encarregados de educação no processo de avaliação em análise, é notória a discordância manifestada pelos informantes (84,21%) e justificada, essencialmente, pelo facto de não reconhecerem a este grupo de atores competências (uma das dimensões da legitimidade) para se pronunciarem sobre o trabalho docente.

A consideração dos *resultados escolares como elemento integrante do processo*, contrariando o princípio defendido pelo Ministério da Educação de que os resultados obtidos dependem em grande medida da qualidade dos professores, foi também rejeitada pela maioria dos atores educativos inquiridos (81,95%). A maioria dos docentes considera ser injusto responsabilizar individualmente o professor quando a questão dos resultados escolares é uma questão muito mais ampla e complexa. Os resultados escolares, para além do ‘efeito de estabelecimento’, no qual se inclui a responsabilidade do professor, estão condicionados também por efeitos socioculturais, económicos e organizacionais. A avaliação em função dos resultados escolares tem subjacente a necessidade de avaliar a eficácia do professor sustentada pela obrigatoriedade de o mesmo evidenciar o seu trabalho com o recurso a diferentes registos. No entanto, o recurso a este critério, para além de não assegurar uma relação causal exclusiva entre a avaliação do desempenho do professor e as aprendizagens dos alunos, pode conduzir à falsificação dos dados, como ocorre em países onde esta questão está instituída. A verificar-se esta adulteração dos resultados das aprendizagens dos alunos, a avaliação pode ser mais prejudicial do que benéfica. Assim, num sistema em que todos os aspetos politicamente significativos, ou seja, as decisões centrais sobre o trabalho escolar, são definidos centralmente, como é possível atribuir aos seus executores a responsabilidade central no processo?

A *avaliação pelos “pares”* merece a discordância da maioria dos avaliados (66,92%), parecendo não reconhecer nos avaliadores competência técnica e científica, ao mesmo tempo que enfatiza a subjetividade do processo de avaliação. Por sua vez, os avaliadores, não ignorando a questão da subjetividade, consideram que o conhecimento concreto do contexto em que os avaliados se inserem pode ser mais vantajoso para o avaliado do que o recurso a um avaliador que não conheça a realidade escolar. Esta modalidade de avaliação, ao ser imposta e ao assumir funções seletivas e de controlo, distancia-se dos propósitos de um processo formativo, acabando por legitimar a dominação, questão que nos parece sustentar os modelos de avaliação que sejam considerados no atual modo de funcionamento das organizações escolares.

A *observação de aulas*, que é um processo de recolha de informação sobre a prática pedagógica

realizada por um observador externo ao contexto, constitui um método que revela toda a ambivalência dos atores em presença. A maioria dos docentes avaliados (56,39%) discorda da indispensabilidade do método para compreender toda a ação pedagógica do professor, alegando falta de objetividade e de legitimidade do avaliador, para além de poder constituir uma intromissão abusiva na sala de aula. Já para os avaliadores, o critério em questão pode ser fundamental, se for aumentado o número de aulas a observar e esse ato não for objeto de aviso prévio ao avaliado. Esta “invasão” de um espaço que tem permanecido ao longo dos séculos como um espaço eminentemente “privado” parece ser, para alguns, a fórmula mágica para a resolução do problema. Tendo em atenção que, na atual organização do sistema educativo, o espaço sala de aula é o centro da ação educativa, a observação sistemática de aulas significaria a perda total da autonomia individual dos professores.

A questão que se coloca em relação a cada um dos aspetos formais do modelo de avaliação, pela contestação que provocaram e pelas consequências a que deram origem, é a de saber se a ADD pode continuar a ser considerada uma dimensão estruturante do funcionamento das escolas e se contribui para a melhoria da educação.

Do mesmo modo, considerámos as representações dos professores relativamente aos efeitos da avaliação nas pessoas, nos profissionais e nas organizações, conscientes, porém, de que muitos desses efeitos são facilmente observáveis no quotidiano das nossas escolas, enquanto que outros se encontram mais ocultos e, logo, de mais difícil constatação, ainda que todos sejam passíveis de olhares diversificados. Tal como as anteriores, estas representações parecem depender do estatuto profissional dos atores interrogados (avaliadores ou avaliados).

Ao nível pessoal, a avaliação do desempenho, de acordo com 75,94% dos inquiridos, repercutiu-se negativamente no âmbito das relações familiares, tendo 86,46% referido efeitos negativos nas relações de amizade entre os professores. Também para os avaliadores o processo não lhes deixa tempo disponível para a realização de outras atividades, que reconhecem da maior importância para o seu desenvolvimento pessoal.

Os discursos dos diferentes atores refletem um desgaste técnico, emocional e relacional, para além de deixarem claro que as consequências pessoais se fizeram sentir aos níveis da motivação para o desempenho da profissão, da satisfação de lecionar e do gosto em ir para a escola.

Em termos profissionais, a ADD, contrariamente àquilo que era a retórica associada ao modelo, pouco ou nada terá contribuído para o desenvolvimento dos professores. Confrontados com a questão: *a avaliação do desempenho contribuiu para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores?*, 66,16% dos inquiridos situados no grupo dos ‘avaliados’ discordam. Do mesmo modo, a maioria dos inquiridos (91,73%) afirma que a ADD interferiu negativamente nas relações profissionais, desencadeando processos em que os professores procuravam fazer-se notar, competiam com os colegas (em muitos casos com base na intriga), que a ADD não contribuiu para a partilha de materiais e experiências entre professores (72,93%) e, ainda, que a avaliação de desempenho não permitiu diferenciar corretamente os professores (89,52%).

Do mesmo modo, o processo de desenvolvimento profissional é também condicionado pelo ‘clima organizacional’ e, no caso concreto, 78,94% dos inquiridos refere que o “clima”/ambiente vivido

era de tensão e 73,16% afirmam que o medo passou a fazer parte do cotidiano da organização escolar.

Por outro lado, a maioria dos inquiridos (78,94%) assegura que a avaliação do desempenho não contribuiu para a melhoria das condições de aprendizagem dos alunos, 81,20% afirmam que não contribuiu para a melhoria dos resultados escolares e 76,69% entendem que não contribuiu para a melhoria do funcionamento das escolas.

Um sistema de avaliação do desempenho que estabeleça uma distinção entre avaliador e avaliado (como acontece no modelo em análise) nunca estará voltado para desenvolvimento profissional, mas para o controlo e para a dominação. A generalidade das propostas apresentadas no DL n.º 15/2007, de 19 de janeiro, são tudo menos orientadas para a promoção das pessoas.

Depois do que referimos relativamente às atitudes dos professores sobre as dimensões teóricas e práticas do modelo de avaliação do desempenho, articulámos as suas representações com os propósitos invocados pela administração central para justificar esta avaliação e com as consequências pessoais, profissionais e organizacionais da avaliação profissional docente.

A administração central justificou a necessidade de avaliar o desempenho profissional docente com a melhoria da qualidade das aprendizagens, dos resultados escolares dos alunos e com a promoção de orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores num quadro de reconhecimento do mérito e da excelência.

Os dados recolhidos demonstram maioritariamente (78,94%) que não há uma relação direta entre a avaliação do desempenho dos professores e a melhoria da qualidade das aprendizagens. Do mesmo modo, admite-se que a qualidade das aprendizagens não depende única e exclusivamente do profissionalismo do professor. A escassez de recursos materiais, a qualidade dos espaços físicos, nomeadamente das salas de aulas, e o número de alunos por turma, entre outros, são fatores que se revelam da maior importância quando falamos de condições de aprendizagem. Do mesmo modo, não podemos esquecer que a qualidade das aprendizagens está também condicionada pelo aumento das responsabilidades e funções atribuídas aos professores e que cada vez mais os afastam da primeira preocupação do professor: a relação com os alunos. Como refere Azevedo (2013), a *educação tem de esperar* (Público, 9 de novembro, 2013).

A ADD em nada parece ter contribuído para a melhoria do desenvolvimento profissional e organizacional, ou seja, a consumação dos objetivos que estariam na base da sua implementação (particularmente os explícitos) parece não ter sido conseguida. E, contrariamente àquilo que o discurso oficial anuncia de que a avaliação contribui para o desenvolvimento profissional dos professores, a avaliação é sobretudo encarada como um forma de controlo, pois tem implicações na progressão na carreira. A ADD não foi capaz de influenciar positivamente a motivação, o desempenho e as competências dos professores, as relações interpessoais e o ambiente educativo.

As expectativas dos professores face à profissão docente são pautadas pelo descontentamento e desmotivação, dimensões para as quais os próprios reconhecem contribuir a tensão a que estão diariamente sujeitos e que se agravou com o processo de avaliação do desempenho. Do mesmo modo, a ADD, ao interferir negativamente nas relações profissionais e de amizade dos

professores, ao não contribuir para uma cultura de cooperação, mas sim para uma cultura de individualismo competitivo, ao não promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes e ao intensificar o trabalho docente, constituir-se-á como mais um elemento a juntar a todos os outros que estão na base do designado 'mal-estar docente'. Por outro lado, a qualidade das aprendizagens é dificultada por condicionantes que nada têm a ver com o desempenho docente, nomeadamente as condições de trabalho, o elevado número de alunos por turma, os programas demasiados extensos, o aumento das responsabilidades exigidas aos professores, entre muitos outros aspetos, que não se fizeram acompanhar de uma melhoria dos recursos materiais e das condições de trabalho.

Como se constata pelo apresentado, a mudança da escola não ocorre em função das transformações decorrentes da avaliação do desempenho, ou seja, por decreto e contra os profissionais.

No caso estudado, as mudanças resultantes da implementação do modelo de avaliação distanciam-se em muito da retórica oficial. Constata-se que a avaliação de professores em nada contribuiu para a melhoria das condições de aprendizagem, para a melhoria dos resultados escolares e para o desenvolvimento de ambientes facilitadores de inovação e de desenvolvimento profissional. Do mesmo modo, verifica-se que a avaliação de desempenho não foi capaz de influenciar positivamente a motivação, o desempenho e as competências dos professores, as relações interpessoais e o ambiente educativo. Constata-se ainda que este modelo de avaliação, para além de não contribuir para o desenvolvimento organizacional, tem efeitos negativos no desenvolvimento dos professores, traduzindo-se num processo administrativamente pesado que serviu essencialmente para consumir tempo e esforço a todos os envolvidos, desviando-os do essencial da sua ação profissional.

O processo de avaliação de desempenho é um processo complexo e essencialmente político, fazendo emergir aquilo que de pior existe nas pessoas. O processo de avaliação que estudámos permitiu constatar que a democracia foi a dimensão que mais sofreu com as práticas instituídas, pois fez emergir claramente a dimensão meritocrática como hegemónica. Parece estarmos perante um fenómeno de manifesta regressão institucional. Num processo de avaliação extremamente regulamentado como o modelo em análise, a avaliação traduz-se num mecanismo de falsa prestação de contas, de controlo das pessoas e das organizações e num esquema explícito de dominação, podendo constituir-se como uma ameaça concreta à democracia.

Referências

- Costa, A. (1986). A pesquisa de terreno em sociologia. In A. Silva & J. Pinto (orgs.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 129-148). Porto: Edições Afrontamento.
- Lessard-hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: IP.
- Lima, L. (1998). *A Escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga:

Universidade do Minho.

- Macdonald, B. [1974 (2008)]. La evaluación y el control de la educación. In Gimeno Sacristán & Pérez Gómez (coord.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 467- 478). Madrid: Akal.
- Moreira, C. (2014). *As Organizações Educativas e as Políticas de Avaliação de Desempenho Docente: As Consequências Pessoais, Profissionais e Organizacionais*. Tese de Doutoramento, na área de especialização em Ciências da Educação, Universidade do Minho.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Silva, M. A. (2010). Avaliação e Dominação. A *Página da Educação*, 188.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.

A cidadania e as TIC: *projeto no 1º CEB*

Paula Quadros Flores

Escola Superior de Educação do Porto
paulaqflores@ese.ipp.pt

Luísa Eça

Escola Superior de Educação do Porto
analuisaeca@hotmail.com

Sara Rodrigues

Escola Superior de Educação do Porto
saraforrodrigues@gmail.com

Ana Cristina Quintas

Agrupamento de Escolas de Pedrouços
anacquintas@hotmail.com

Resumo - A escola, enquanto comunidade, imprime possibilidades de relações plurais que superam os programas curriculares e contribuem para o desenvolvimento integral dos alunos. Assim, o presente artigo reflete o modo como as TIC podem modificar contextos e motivações ao nível dos alunos, do professor, da escola e dos encarregados de educação. Neste contexto, alunas da formação inicial de professores implementaram o projeto “Vokimania” em contexto real e, espera-se, que a disseminação do mesmo possa instigar outros contextos educativos à realização de boas práticas com recursos tecnológicos e, deste modo, contribuir para a renovação das práticas pedagógicas.

Palavras-chave: TIC, práticas pedagógicas, relação professor/aluno/escola

Introdução

Educar é participar na formação do outro, pelo que exige uma diabética de flexibilidade no debate no sentido de ensinar a aprender refletindo perceções, emoções, ideias, representações e significados. A abertura ao outro e à diversidade traz à tona a questão da participação na sociedade e, por seu turno, da exterioridade situada para além dos limites físicos da escola, mas traz, também, a questão da relação, na qual o ser professor é exímio. É na construção de referenciais identitários de uma cultura de escola assente na colaboração e na participação escola/família que a autonomia dos alunos cresce com sentido e significado numa lógica dinâmica de reconstrução de discurso.

Assim, este artigo refere a inclusão das TIC na educação, apresentando um projeto, o Vokimania, que mostra uma estratégia de integração em contexto escolar e que despertou o interesse dos alunos influenciando, além do seu desempenho e competências de autonomia na construção do conhecimento, o clima de escola e a relação escola/alunos/família.

1. A inclusão das TIC

As sociedades caminham com afinco para um cenário onde a informação e o conhecimento são um vetor de sustentabilidade para o desenvolvimento dos povos e dos cidadãos. Um cenário onde a realidade virtual coabita com a realidade do mundo. São fenômenos de mudança que as TIC precipitam e arvoram no novo paradigma contemporâneo. Contudo, a sua inclusão pode ser um desafio/oportunidade para organizações e cidadãos recriarem novos modelos sociais e educacionais, ou uma barreira para os que se atrasarem neste desafio inovador e em permanente conectividade. As TIC, apesar de benfeitoras, podem conduzir à pobreza os que não tiverem acesso ao conhecimento, os que não souberem adaptar-se às novas tecnologias ou os que se limitam passivamente a receber informações sem participar neste vagão inovador e em permanente conectividade, podendo assim aumentar a rutura e o desnível entre indivíduos, regiões ou países pelas diferentes oportunidades da capacidade de aprender e concretizar inovações. Neste contexto, a escola assume uma responsabilidade direta na formação dos seus jovens e uma responsabilidade indireta na formação da comunidade escolar. Isto significa que através da escola é possível atingir a comunidade instigando o uso tecnológico e, em simultâneo, integrando-a no processo formativo dos seus filhos.

Note-se, porém, que a inclusão digital não significa somente o acesso às novas tecnologias. É necessário que cada criança/cidadão seja capaz de pensar, de relacionar, de inovar e de criar novas formas de conhecimento. Há que ter capacidade educativa no uso da Internet e capacidade de aprender a aprender para aprender a ser. Para Castells, (2004) reside aqui o fosso digital. Efetivamente vários estudos constataam que a mera presença de computadores na escola não significa mudança pedagógica, se não se introduzirem ao mesmo tempo estratégias inovadoras, pois o acesso à informação não garante a transformação em conhecimento. Há, assim, necessidade que o indivíduo (aluno) seja capaz de albergar novas informações, de articulá-las de modo a transformarem essas novas informações em saber relevante, construir conhecimento. Area (2007) é de opinião que na sociedade da informação uma pessoa culta tem que saber aceder às múltiplas formas de expressão e de comunicação, isto é, além de saber ler e escrever, deverá saber informar-se, expressar-se e comunicar recorrendo a meios variados da tecnologia digital. Há assim necessidade de um domínio das TIC, como um elemento básico para o exercício de uma cidadania ativa na sociedade da informação e do conhecimento. Saber procurar a informação, seleccionar, organizar dados, decifrar a informação para que possa ser aplicada no dia-a-dia tornou-se uma exigência social. Os analfabetos do futuro serão aqueles que não souberem usar o computador ou não tiverem a capacidade educativa de aprender a aprender.

Neste contexto, a escola deve abraçar todas as crianças de forma global e desenvolver projetos cooperativos que promovam o desenvolvimento de todos os intervenientes. Há, assim, necessidade de ter recursos humanos bem preparados para promover o desenvolvimento de um país. Esses recursos passam em grande parte pelos professores, agentes de mudança e de capacitação de gerações futuras.

1.1 – O projeto “Vokimania”

O projeto Vokimania surgiu naturalmente depois de ter sido abordado o conto “A Princesa e a Ervilha”, cuja dinâmica de aula foi apoiada por um personagem virtual, em forma de rei¹⁰, que assumiu uma presença orientadora de tarefas a executar pelos alunos. Assim, o avatar dialogava diretamente com alunos da turma assumindo uma presença real e conhecedora dos mesmos e da temática, pelo que envolvia-os entusiasticamente nas tarefas aumentando o desempenho e a motivação. Foi um sucesso! Os alunos demonstraram de imediato interesse em saber como é que o rei os conhecia, como é que sabia os seus nomes, como é que sabia que eles estavam ali naquele momento a falar com ele. O entusiasmo foi tal que a díade decidiu ensinar a usar a ferramenta informática já que crescia nos seus rostos a vontade de criar e até de assumirem aulas. A partir daqui o projeto desenrolou-se de forma espontânea, motivadora e diferenciada. Os alunos interessaram-se pela ferramenta e deram expressão aos seus avatares construídos em casa, alguns com a ajuda dos pais, e traziam-nos para a escola para serem integrados nas aulas¹¹. Note-se que estes abordavam temas de âmbito curricular, nomeadamente da área do Estudo do Meio, da Matemática e do Português, transmitiam conhecimentos adquiridos nas aulas, aprofundavam outros e apresentavam dúvidas para serem discutidas em interação com os outros. Acresce que seguiram a dinâmica original do avatar “Rei” que dirigia a palavra diretamente a um aluno, personalizando o diálogo. Assim, os alunos aprenderam a liderar momentos da aula, a construírem o seu próprio conhecimento e a aplicá-lo diretamente no contexto, recriando novas representações e modos de estar na aprendizagem.

No final do período de prática pedagógica supervisionada realizou-se um encontro convívio onde os alunos tiveram oportunidade de apresentar as suas criações aos pais e professores surpreendendo com novos avatares que reconheciam valor aos professores que lhes tinham ensinado a usar esta ferramenta. Foi realmente um momento fantástico.

1.1.1 – Contextualizando

Este projeto foi organizado e conduzido por duas alunas da formação inicial de professores que, no âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada, integraram a turma do 4º ano de uma escola TEIP. A maioria dos pais tem baixas habilitações académicas e nível socioeconómico médio/baixo. A turma em questão, heterogénea, revelou-se um verdadeiro desafio, impondo práticas que incluíam diferenciação pedagógica, quer ao nível de preparação, nomeadamente nos domínios da Leitura e Escrita, quer dos interesses e perfis de aprendizagem, pelo que exigiu providenciar *scaffolds*/estruturas no âmbito do conteúdo das aulas, dos processos e produtos de aprendizagem, como refere Tomlinson (2008). Porém, as atividades implementadas, centradas nos domínios referidos, constituíram momentos de articulação curricular no sentido de garantir a sequencialidade das matérias e da articulação de conteúdos entre os diferentes níveis, assim como, o saber e experiência prévia e a interação de conhecimentos socialmente

¹⁰ <http://www.voki.com/pickup.php?scid=10616651&height=267&width=200> (note-se que é usado com estratégia na sala de aula e não de forma corrido como se apresenta)

¹¹ Ex. <http://www.voki.com/pickup.php?scid=10777477&height=267&width=200>

necessários de modo a dar sentido ao que se aprende. Neste contexto, realça-se a importância do processo de ensino e aprendizagem (o que se ensina e como se ensina) na construção do conhecimento e promoção de relações.

Quanto à integração das TIC, as estagiárias compreenderam a importância de práticas renovadas e criativas de modo a estimular o processo de ensino e aprendizagem e a motivação dos alunos, melhorando o desempenho em sala de aula. De todos os recursos que tiveram acesso selecionaram aqueles que seriam os mais adequados aos seus objetivos: *Voki*, *StoryJumper*, *Tagxedo*, *Prezi* e *Pixon*. Todavia, a ferramenta mais utilizada durante a intervenção pedagógica foi o *Voki*, na criação de Avatares, por ter sido acolhida com bastante entusiasmo por parte dos alunos da turma em questão e posteriormente dos pais. Este programa permite criar avatares, através da escolha de características e tons de voz, os quais comunicam, de forma oral, pequenos textos escritos ou gravados. Inicialmente utilizaram-se avatares criados pelas estagiárias no sentido de dinamizar momentos de motivação, consolidação de conteúdos e de instrução para tarefas e atividades a realizar, tendo o cuidado de criar textos que se dirigissem diretamente aos alunos. Este facto tornou-se tão visível que vários alunos, espontaneamente e voluntariamente, começaram a elaborar frequentemente avatares sobre os conteúdos abordados nas aulas, demonstrando a sua capacidade de retenção da matéria e de criatividade face ao modo como era exposta na sala de aula, no dia seguinte. Este facto, permitiu desenvolver a leitura e a escrita, embora articulando outras áreas curriculares, na medida em que os alunos escreviam a fala do avatar (selecionando uma voz de acordo com o género, ou gravavam a voz (para que o avatar assumisse a sua própria voz), pelo que exigia pré-reflexão, escrita, leitura. Neste contexto, decidiu-se realizar o projeto “Vokimania” que reconhecia valor às iniciativas de alunos, permitia que cada aluno assumisse o papel de professor em aula e contemplava um momento de aula para exploração e instrução a todos os alunos, dando ainda oportunidade de criação de avatares aos que não tinham acesso à internet em casa. Note-se que as desigualdades socioeconómicas podem constituir um obstáculo, sendo que a escola deve estar atenta, atenuando tal facto.

Releve-se que as aulas tornaram-se fortes momentos de construção de conhecimento de forma autónoma, individual e em grupo, promissoras para o socio construtivismo, ou seja, os conhecimentos e experiências dos alunos foram mobilizados para o sucesso do processo ensino aprendizagem. Como refere Area (2010), “para que haya innovación y mejora educativa es necesario que el docente organice actividades de aprendizaje que impliquen que los alumnos desarrollen acciones cognitivas de alto nivel como la búsqueda de información en función de ciertos objetivos, discriminar la información encontrada, analizarla, extraer conclusiones, debatirla, expresarla con distintos lenguajes y soportes, trabajar colaborativamente, etc.”. A ferramenta *Voki* auxiliou na articulação de várias áreas curriculares e facilitou a gestão de uma pedagogia curricular diferenciada, que foi fundamental ter em consideração durante todo o período de prática pedagógica supervisionada. Confirma-se que efetivamente as TIC podem contribuir para melhorar a motivação, a compreensão, a concentração, a participação, a organização, a criatividade e a eficiência, além de facilitar um maior envolvimento ao nível da escrita, do cálculo mental e capacidade de trabalho (Flores, Peres & Escola, 2009).

A adaptação da prática educativa a cada contexto é essencial para a aprendizagem, dado que esta constitui um processo cognitivo de apropriação pessoal, em que cada aluno adequa a informação mobilizada de forma diferente e individualizada, relacionando-a com experiências anteriores, transformando a informação em conhecimento. Para que exista sucesso nas aprendizagens é necessário que haja um sentido de trabalho construído pelos alunos, num ambiente de confiança e de segurança proporcionado pelo professor. A ferramenta Voki apareceu como uma forma de melhorar a escrita dos alunos, uma vez que os erros produzidos pelos mesmos eram ouvidos oralmente, criando situações de questionamento pessoal e coletivo e a necessidade de encontrar a forma correta de escrever. Promoveu uma nova forma criativa de pensar e de comunicar, sendo uma solução para desafios da aprendizagem e para o desenvolvimento da capacidade de aprender. Perspetiva-se, assim, um novo olhar sobre a educação que coloca ênfase no desenvolvimento de competências dos indivíduos no “aprender a aprender” para que se formem indivíduos autónomos, pró-ativos, capazes de mobilizar saberes, de criar novos conhecimentos, de enfrentar criativamente novas situações e não apenas indivíduos passivos, consumidores da informação (Flores, Escola & Peres, 2011).

2. Metodologia

O objeto de análise deste estudo é o comportamento dos alunos face à integração do programa Voki nas aulas. Foi elaborado o projeto Vokimania em contexto, sendo que impeliu uma envolvimento atípica da família na escola. Utilizou-se uma metodologia sustentada na observação direta do comportamento dos alunos em sala de aula e nos trabalhos realizados em casa e uma metodologia qualitativa pela entrevista a alunos, família, professora cooperante e coordenador de escola.

3. Resultado da intervenção

A família constitui o primeiro lugar de toda e qualquer educação e assegura, por isso, a ligação entre o afetivo e o cognitivo, assim como a transmissão dos valores e das normas. (Delors et al., p: 111). O projeto realizado prova que efetivamente há mutações que ocorrem na escola, como nos consciencializa o relatório apresentado por Delors et al. (idem), e que as possibilidades oferecidas exteriores à escola, nomeadamente pelo contacto com as tecnologias atuais, promovem momentos de formação fundamentais para os alunos. Na opinião do coordenador da escola onde se realizou o projeto *“Quando o sucesso dos alunos é de alguma forma favorecido pelo recurso a estas ferramentas e reconhecido pelos pais a própria mentalidade resistente se abre e a valorização e uso dos mesmos aumenta”*. Com efeito, segundo a professora titular de turma *“o uso das novas tecnologias, como contributo para que os alunos consigam aprender mais e melhor, chegou aos encarregados de educação mais resistentes perante o uso das tecnologias por parte dos seus educandos. Alguns deles ajudam os seus educandos na preparação dos trabalhos”*. Acrescenta que *“as novas tecnologias, facilitam a comunicação entre professor e Encarregado de Educação. Esta torna-se rápida e mais direta”* e, referindo-se especificamente ao programa informático, considera-o um *“(…) grande auxílio, tornou-se uma ferramenta*

enriquecedora no trabalho de professor/aluno; aluno/aluno e aluno/encarregado de educação/professor". Este facto revela o modo como uma simples ferramenta informática, quando aplicada com criatividade e de forma integrada na aula muda a cultura da escola influenciando processos de envolvimento e de colaboração das famílias na vida escolar. Analisando a entrevista, a professora titular de turma refere-se à ferramenta como sendo inovadora, interessante, motivadora, divertida e que cativa a atenção para os conteúdos, pelo que manifesta satisfação na medida em que esta responde a problemas e desafios diários na escola:

- *"Cada vez mais, os nossos alunos exigem variedade de canais de aprendizagem, num sistema de elevada escolha";*
- *"Utilizar as novas tecnologias de forma integrada é uma forma de nos aproximarmos cada vez mais dos nossos alunos";*
- *"O uso das tecnologias cativa o interesse dos alunos pelos conteúdos escolares";*
- *"O aluno passa de mero recetor, que só observa e nem sempre compreende, para um sujeito mais ativo e participativo".*

Formar pessoas/cidadãos comprometidos, críticos, conscientes de modo construir uma sociedade futura mais harmoniosa, justa e democrática faz parte da missão da escola atual, uma escola atenta à diversidade, pelo que exige uma reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem. Aprender implica satisfação e as entrevistas dos alunos revelam o sentimento de entusiasmo, de alegria e de felicidade como dominador do ambiente educativo com o *Voki*. Falam de emoções fortes e da realização de tarefas com prazer, nomeadamente *"porque se podia pôr animais, pessoas e falavam o que nós escrevíamos"*. Revelam o quanto aprenderam com a realização destes avatares, nomeadamente quando apresentavam trabalhos por eles produzidos, sendo que a maior dificuldade teve enfoque na gravação dos próprios avatares e na possibilidade destes *"dizerem tudo e corretamente"*.

Quanto aos pais, consideram que a educação dos seus filhos deve passar por este tipo de preparação porque prepara-os para a vida, familiariza-os com as TIC, incita a aprendizagem e promove momentos de interação pais/filhos.

Considerações finais

Parafraseando Vera-García (2004), a alfabetização tecnológica atua como um canal de inclusão de todos os humanos na dialética participação-conhecimento tecnológico tendo a escola um papel fundamental no acesso à mesma. Este estudo demonstra que com criatividade a inclusão das TIC na educação pode melhorar o desempenho dos alunos, aumentando o seu sucesso, e que os encarregados de educação, independentemente do seu nível socioeconómico e de escolaridade, gostam de participar na educação dos seus filhos sentindo-se entusiasmados e aprendentes face aos desafios que a escola lhe propõe. De facto, uma escola mais personalizada pode fazer com que os seus alunos aprendam a explorar o seu próprio perfil, sem negligenciar o estímulo de competências básicas, como refere Braslavsky (2004). Neste projeto os alunos optaram

voluntariamente por um processo de aprendizagem seguindo cada um uma trajetória de acordo com o seu nível de interesse e capacidade criativa.

Assim, constatou-se que

- cada aprendizagem adquire sentido quando enquadradas num ambiente educativo que envolve os alunos;
- uma conceção adequada de estratégia de ensino e de recursos selecionados ao contexto dos alunos conduz a uma maior implicação de alunos e encarregados de educação e satisfaz o professor;
- o saber prévio dos alunos e a articulação curricular dá sentido à experiência e sustenta novos conhecimentos, promovendo criatividade e entusiasmo;
- as TIC são recursos que podem animar a participação dos encarregados de educação no processo educativo e promovem a aproximação destes à escola e aos seus educandos.
- As TIC melhoram a literacia de todos os participantes, quebram barreiras, estimulam oportunidade, mas exige uma boa estratégia e orientação por parte do professor.

Os professores são a chave do futuro no desenvolvimento de um país, nomeadamente quando se definem fatores de qualidade, diluindo barreiras e promovendo oportunidades.

Referências bibliográficas

- Area, M. (2007). Entrevista. In *Revista Galega de Educación* (38), 16-23.
- Area, M. (2010). *La mera presencia de ordenadores no aumenta la calidad educativa* colegios. Acedido em março de 2011 de colegios.fomento.edu/imgeditor/100304.pdf.
- Braslavsky, C. (2004). *As políticas educativas ante a revolução tecnológica, em um mundo de interdependências crescentes e parciais*. In Org Tedesco, J. (Org.). *Educação e Novas Tecnologias: Esperança ou Incerteza* (pp. 77-94). Brasil: Cortez Editora.
- Castells, M. (2004). *A Galáxia Internet: Reflexões sobre Internet, Negócios e Sociedade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Flores, P., Escola, J. & Peres, A. (2011). O retrato da integração das TIC no 1º Ciclo: que perspectivas? In P. Dias & A. Osório (Coord.), *VII Conferência Internacional de TIC na educação – Challenges* (pp- 401-410). Braga, Universidade do Minho.
- Flores, P., Escola, J., & Peres, A. (2009). A tecnologia ao Serviço da Educação: práticas com TIC no 1º Ciclo do ensino Básico. In *VI Conferência Internacional de TIC na Educação – Challenges* (pp. 715-726). Braga: Universidade do Minho.
- Tomlinson, A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade: Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Vera-García. (2004). Una brecha tecnológica: una posible cauterización desde la escuela. In *Tecnología para transformar la educación* (pp. 105-132). Universidad Internacional de Andakucia/AKAL Madrid.
- Delors, et al. (1996). *Educação um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. S. Paulo: Cortez Editora.

Implicações da Nova Estrutura de Poder na Organização da Escola

Renata Peres Barbosa

Universidade Estadual Paulista – UNESP (Brasil)
re_pbarbosa@hotmail.com

Resumo – O presente artigo tem como objetivo refletir sobre as implicações da nova estrutura de poder econômico e político na organização da escola. Para tanto, inicialmente, resgata-se a teoria do Estado em Marx, a partir de David Harvey. Em seguida, intenta-se refletir sobre os suportes ideológicos estabelecidos entre Educação, Sociedade e Estado e seus reflexos na gestão escolar. Conclui-se que as implicações da nova estrutura de poder surtiram efeitos desastrosos, onde ainda permanece a fragilidade das instâncias participativas e os resquícios do clientelismo e patrimonialismo, marcados pela mercantilização, tecnocratização e precarização dos sistemas educativos. Trata-se de um estudo bibliográfico.

Palavras-chave: Nova estrutura de poder; Estado Amplo; Organização da escola.

Considerações Iniciais

Não há como negar a herança histórica de nosso país, marcada pela primazia de práticas clientelistas que sustentaram as atrocidades e injustiças sofridas por grande parte da população, que resultou nas discrepantes desigualdades sociais que perduram até hoje. Nesse cenário, o bem comum foi tomado apenas como discurso populista, com vista ao atendimento de demandas e interesses individuais e o sistema Público impregnado por falaciosas promessas¹².

No bojo dos ares da redemocratização, assiste-se a publicação da Constituição Federal, em 1988, que demanda uma nova configuração do cenário desigual da realidade brasileira. Novas práticas são desenhadas, entre elas, a perspectiva da Gestão Democrática no interior das instituições públicas de ensino. Eis, desde então, o grande desafio das escolas, de realmente implementar formas de participação que amadureça práticas democráticas e autônomas, que rompa com a herança histórica que favoreceu apenas singelas camadas da sociedade.

Os anos de luta para essa implementação caminharam juntos com a reorganização das estruturas de poder econômico e político. Registra-se que esses espaços coletivos e democráticos, ao invés de constituídos e consolidados, sofreram grandes influências do novo modo de desenvolvimento econômico nos moldes capitalistas.

Os pressupostos neoliberais ganham evidência, em especial, no que concerne aos princípios da eficiência, eficácia e produtividade, submetendo as políticas educacionais, a partir da década de 90, ao contexto da Reforma do Estado (Dourado & Paro, 2001; Libâneo et al., 2003; Shiroma et al., 2000). Qual a tradução e as consequências dessa nova organização econômica e política no âmbito da Educação, em especial, na organização da escola?

12 O Estado brasileiro possui peculiaridades que não serão tratadas nesse momento. À título de ilustração, autores como, Antônio Cândido (1984), Florestan Fernandes (2006), José Murilo de Carvalho (2007) entre outros, ilustram as marcas do Estado repressor no Brasil.

Os conceitos proclamados constitucionalmente, como participação, democracia e autonomia, carregam significados ambíguos, e favorecem o seu contrário, utilizados como forma de desresponsabilização da esfera pública. As implicações da adoção dessa política são desastrosas, ancoradas na precarização dos serviços sociais, em nome de uma gestão mais eficiente e menos onerosa.

Frente a esse contexto, delineia-se o objetivo do presente artigo, a saber, refletir sobre as implicações na nova estrutura de poder econômico e político na organização da escola.

Para tanto, no primeiro momento, resgata-se a teoria do Estado em Marx, valendo-se das contribuições de David Harvey em *A teoria marxista do Estado* (2005), como suporte teórico para se compreender o que é o Estado capitalista e refletir sobre os elementos da gestão dos sistemas educativos. No segundo momento, intenta-se refletir sobre os suportes ideológicos estabelecidos entre Educação, Sociedade e Estado na contemporaneidade e seus reflexos na Gestão da Escola, à luz das considerações de Lúcia Bruno (1997), Acácia Kuenzer (1998) e Maria de Fátima Félix Rosar (2009).

A teoria do Estado em Marx à luz de David Harvey

Neste tópico, intenta-se resgatar a teoria do Estado em Marx, a partir das considerações de David Harvey em *A teoria marxista do Estado* (2005), como instrumento para se pensar elementos da gestão da escola sob influência das políticas do Estado Neoliberal, vigentes no cenário nacional.

David Harvey propõe reapresentar a teoria do Estado em Marx e os vínculos necessários entre o desenvolvimento econômico do capital e papel/poder do Estado e, como o próprio autor salienta, sem ser determinista nem ortodoxo. A tese de Harvey, é que o Estado foi e é essencial para que o capitalismo se desenvolva.

O texto de Harvey é dividido em três momentos: primeiro, o autor define a concepção geral do Estado, em Marx, a partir da elaboração da interpretação materialista, como algo que surge da contradição entre os interesses coletivos e os interesses individuais. Nesse primeiro momento, o autor elucida os limites dessa definição e o quanto as conexões são sutis e complexas – interesses universais/comuns de todos e interesses particulares. No segundo momento, o autor explana sobre a teoria do Estado em relação à teoria do modo de produção capitalista e os resultantes paradoxos tão evidentes, como a questão do crescimento das desigualdades sociais perante um sistema de troca com base na liberdade e igualdade. Por fim, Harvey propõe refletir sobre o Estado na sociedade capitalista, onde realça sua tese dos vínculos necessários entre o desenvolvimento do modo de produção capitalista e o poder do Estado.

Para iniciar, Harvey apresenta a base teórica para compreensão da concepção geral do Estado à luz dos escritos de Marx, trazendo à tona a interpretação materialista em contraposição ao idealismo hegeliano. Define o Estado como representante do conjunto da sociedade, voltado para o bem de todos, que surge da “contradição entre o interesse do indivíduo e o da comunidade”

(Marx apud Harvey, 2005: 79). Ou seja, o Estado nasce do bojo dos conflitos sociais, como instância independente, mediador dos interesses coletivos.

Se parássemos por aí, é possível imaginar que parte dos problemas sociais estaria resolvido, pois o Estado garantiria o bem comum a partir do estabelecimento de interesses universais. No entanto, a definição de Estado extrapola e apresenta outras contradições, não estando tão harmonicamente estabelecida, pois se torna também instrumento de dominação de classe, somente aparentemente independente e neutro. Com efeito, por mais que se conclamem o interesse de todos, a classe dirigente que exerce o poder volta-se para os interesses de sua própria classe.

Eis, então, as sutis e complexas conexões entre os interesses universais/comuns de todos e interesses particulares. Corrobora-se, portanto, a relativa autonomia do Estado, por anunciar o interesse geral *ilusório*, ou seja, por universalizar os interesses de classe, por transformar sua moralidade em verdades absolutas e universais. A aceitação de tais ideias se dá, conseqüentemente, em decorrência da própria classe dirigente estar como produtora de ideias, ideias estas que serão dominantes em sua época.

É interessante observar ainda, o segundo e terceiro ponto do texto de Harvey, em que o autor discorre sobre a teoria do Estado já em relação à teoria do modo de produção capitalista. Nessas sessões, reforça sua tese sobre as relações reais entre o capitalismo e o Estado, e o quanto este preenche as funções básicas daquele, e os visíveis, porém sutis paradoxos resultantes dessa relação, os reais interesses norteadores.

As relações sociais de troca que sustentam o modo capitalista de produção baseiam-se nas noções de liberdade, igualdade, direito, justiça, indivíduo, entre outros. Como aponta Harvey (2005), o *insight* de Marx foi de elucidar o quanto esses conceitos/noções são utilizados como ferramentas ideológicas, e que, portanto, há uma ressignificação dos conceitos conforme os interesses da classe dominante. O ponto nevrálgico está, portanto, que o Estado sustenta a relação entre capital e trabalho, é o “veículo por meio do qual a violência coletiva da classe burguesa oprime o trabalho” (Harvey, 2005: 85).

Dando continuidade às análises, outro ponto que merece ser destacado, trata-se da especificidade do Estado democrático burguês e a relação entre o poder econômico e o poder político. Vê-se que o Estado define sua atuação conforme as exigências do modo de produção capitalista, o que representa um verdadeiro engodo aos interesses coletivos. Assume, portanto, caráter nebuloso, ou seja, ambíguo, pois, a exemplo de quando se proclama a liberdade, inclui a liberdade de expressão e ao mesmo tempo “incorpora a liberdade para explorar, para obter lucro privado às custas do Estado e para monopolizar os meios de produção” (Harvey, 2005: 86).

Para tanto, tal fato é possibilitado pelo poder político, e como meio de preservar o poder, a classe dirigente faz concessões para sua obtenção, ainda que não de interesse econômico imediato. Assim, assiste-se, por exemplo, algumas garantias sendo concedidas aos trabalhadores como forma de garantir a obediência.

Nesse cenário, pensar os vínculos entre o sistema público de ensino e seus norteadores, se faz necessário, uma vez que representam interesses ideológicos formulados a partir de um determinado momento histórico e dos acordos estabelecidos entre capital e Estado.

Dessa forma, no próximo tópico, intenta-se olhar para a organização do Estado na contemporaneidade, ainda que de maneira breve e limitada, para refletir sobre o que se impõe como principais pressupostos da organização da escola. Para isso, resgata-se alguns autores que se esforçam a pensar na relação Educação, Sociedade e Estado, como Lúcia Bruno (1997), Acácia Kuenzer (1997) e Maria de Fátima Félix Rosar (2009).

A organização da escola frente à nova estrutura de poder

Pensar a organização da escola implica resgatar os suportes ideológicos estabelecidos entre Educação, Sociedade e Estado. Para isso, neste tópico, intenta-se refletir sobre a nova estrutura de poder contemporânea, o papel do Estado e seus reflexos na Gestão da Escola, à luz de Lucia Bruno (1997), Acácia Kuenzer (1998) e Maria de Fátima Félix Rosar (2009)¹³.

Lucia Bruno (1997) apresenta um quadro referencial de análise que nos permite refletir sobre as formas contemporâneas de exercício do poder na égide capitalista, a partir dos anos setenta, e as mazelas advindas dessa nova estrutura visíveis nos últimos anos. Para a autora, há uma reestruturação nas formas de organização do poder, que implica na organização do desenvolvimento econômico em termos transnacionais. Com isso, as formas de controle social passam a ser mais sutis, complexas e intensas, a partir de uma estrutura de poder invisível e não juridicamente reconhecida, cabendo ao Estado apenas legitimar as ações desempenhadas pelas grandes corporações. Tal lógica se estende para o sistema educativo, com árduos reflexos para a tão cara conquista e anseio de uma Gestão Democrática da Escola.

Essa reestruturação tem seu marco na alteração das formas de internacionalização do capital, na globalização da economia. Se antes, a organização se dava em termos multinacionais e internacionais, isto é, na inter-relação entre as nações e seus poderes políticos, agora a estrutura não mais se baseia nessa relação, e sim na quebra das fronteiras nacionais e no relacionamento direto entre as empresas, que passam a exercer o papel econômico e político. Se antes, a regulação econômica era marcada pela intervenção e soberania dos Estados-Nações, na existência de políticas pautadas no Estado Nacional, na nova organização as empresas assumem funções econômicas e políticas, de abrangência supranacional, se tornam os novos centros de poder político e secundarizam o papel do Estado, formando grandes conglomerados que passam a ditar as regras, portanto, na esfera política e econômica. Assim, as grandes corporações tomam a frente e controlam os rumos do sistema econômico, da maneira que desejarem, independente dos governos eleitos, pois “como produtoras, ultrapassam as barreiras comerciais protecionistas, deslocando suas plantas para países cujos mercados são por elas disputados. Como credoras, conseguem controlar os governos que queiram opor-se à sua penetração” (Bruno, 1997: 20).

¹³ Vale destacar que outros autores que têm se debruçado no debate educacional também afinam o discurso sobre as influências neoliberais no cenário nacional, como Antunes (1999); Dourado & Paro (2001); Libâneo et al. (2003); Saviani (2005); Shiroma et al. (2000), entre outros.

Acácia Kuenzer (1998) concorda com o diagnóstico apontado por Lucia Bruno (1997) e realça que as novas formas de relação entre Educação, Estado e Sociedade, advindas do novo padrão de acumulação capitalista e pautadas na globalização e na reestruturação produtiva, consolidam uma nova forma de organização, novas formas de controle e uma nova pedagogia cujo “as palavras de ordem são qualidade e competitividade” (Kuenzer, 1998: 37). A autora analisa quais as demandas da fábrica interferem na escola, buscando compreender e delinear a nova Pedagogia do Trabalho. Para Kuenzer, as exigências do novo mercado globalizado apoiam-se na competitividade, caracterizada pela flexibilidade e assentam as novas bases de organização do trabalho. As novas formas de controle são mais intensas, ainda mais sutis e complexas, e são caracterizadas por novos procedimentos e por discursos ambíguos que envolvem os sujeitos em busca de processos de melhoria, de qualidade e competitividade. Dessa forma, altera-se por completo as formas de controle, visto que “as formas externas ao trabalhador, típicas do taylorismo/fordismo, foram substituídas por formas internalizadas” (Kuenzer, 1998: 51).

Impõe-se necessário, mudanças na organização e na gestão da escola, considerando a escola enquanto reprodutora do modo de produção. Conclui sua pesquisa observando que há uma destruição do sistema público de ensino – relacionado com a reestruturação produtiva – formando uma massa de trabalhadores sem qualificação. O tipo de formação exigida pelos novos padrões de acumulação, pela sociedade do conhecimento, não é para todos, está restrito a algumas parcelas da população.

À luz dessas reflexões, cabe questionar: quais os reflexos desses pressupostos na organização da escola? Quais os princípios estão sendo incorporados? Qual a noção de participação, autonomia, descentralização?

A partir da reestruturação do poder, se reformula o sistema educacional no Brasil, que fica a mercê de vários setores do Estado Amplo. As medidas educacionais (projetos, programas e políticas) são fortemente ancoradas nesses pressupostos, sendo inúmeras as implicações advindas desse novo modo de se conceber a organização da escola.

Em linhas gerais, a preocupação com a qualidade da educação (se o aluno está realmente adquirindo uma formação adequada que lhe de condições de atuar na sociedade de maneira crítica e emancipada, que tenha autonomia em suas escolhas e reflita sobre as contradições sociais importas), se restringe em garantir a qualidade do processo, em termos de eficiência, eficácia e produtividade. A busca pela qualidade se restringe aos processos e não ao produto final, como salienta Lucia Bruno (1997) a “qualidade do processo produtivo diz respeito à redução de desperdícios, de tempo de trabalho, de custos, de força de trabalho” (Bruno, 1997: 41). Passa a ser tratado em termos empresariais, em se eliminar o refugo (aluno evadido – investimento perdido) e retrabalho (aluno repetente).

As articulações entre a globalização e a descentralização, no momento histórico atual, são debatidas por Maria de Fátima Félix Rosar (2009). A autora sublinha sobre a relação entre a

educação e os interesses econômicos, e o quanto as prioridades de ordem econômica diferem das prioridades da construção de um sistema educativo de qualidade.

Em síntese, ressalta o quanto essa realidade não passa de um engodo, pois, embora o discurso seja que os recursos são para todos, continua favorecendo interesses de poucos e não da coletividade. Como já apontado anteriormente, são práticas que permitem que interesses particulares ganhem espaço e as desigualdades sociais se intensifiquem, no entanto, mascarados por um discurso ambíguo que dificulta tal leitura, legitimados pelo Estado.

O clima de competição instaurado tem reforçado as práticas individualistas, com rankiamento das escolas, alunos, professores e diretores, que somente fragiliza as discussões e reflexões sobre as reais necessidade para se alcançar uma educação de qualidade. Ao contrário do que se coloca, o individualismo exacerbado se prolifera no ambiente educacional, típico do modo de produção em voga. Fica nítida a lógica da nova estrutura de poder também escamoteada na organização e gestão da escola.

Considerações finais

A tese levantada por David Harvey (2005) dos vínculos entre o desenvolvimento do modo de produção capitalista e o poder do Estado, no desvelamento sobre as relações reais entre o capitalismo e o Estado, serviu de sustentação para as análises realizadas no presente artigo, da relação entre a nova estrutura de poder a organização da escola.

Conclui-se que desastrosas implicações da nova estrutura de poder econômica e política surtiram efeitos na Gestão dos Sistemas Educativos, onde ainda se vê a fragilidade das instâncias participativas e os resquícios do clientelismo e patrimonialismo na Gestão Pública, marcados pela mercantilização, pela tecnocratização e pela precarização do sistema educativo. Com a Reforma do Estado brasileiro, nos anos 90, evidencia-se que o discurso da qualidade da educação se volta para interesses outros, de ordem econômica, havendo o esvaziamento dos recursos público para os serviços sociais.

Entende-se que a educação cumpre papel fundamental no modo de produção capitalista, como peça chave para extensão de seus interesses (disseminação de valores, mão de obra, etc). No entanto, existem possibilidades de superação no desvelamento das contradições. Encerra-se este artigo concordando com Lucia Bruno (1997), de que resistir significa criar novas formas de organização do trabalho na escola que contraponha as formas contemporâneas de exercício de poder.

Referências

- Antunes, R. (1999). *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo Editorial.
- Bruno, L. (1997). Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In D. A. Oliveira (Org.), *Gestão democrática da educação*. Petrópolis: Vozes.
- Candido, A. (1984). A revolução de 1930 e a cultura. *Novos Estudos CEBRAP*, 2(4), 27-36.

- Carvalho, J. M. de. (2007). *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Dourado, L. F., & Paro, V. H. (Org.). (2001). *Políticas públicas e educação básica*. São Paulo: Xamã.
- Fernandes, F. (2006). *O circuito fechado*. Rio de Janeiro: Ed. Globo.
- Harvey, D. (2005). A teoria marxista do Estado. In D. Harvey, *A produção capitalista do espaço*. São Paulo: Annablume.
- Kuenzer, A. (1998). As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In N. S. C. Ferreira, *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez.
- Libâneo, J. C., Oliveira, J. F. de, & Toschi, M. S. (2003). *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez.
- Rosar, M. de F. F. (2009). Articulações entre a globalização e a descentralização: impactos na educação brasileira. In J. C. Lombardi (org), *Globalização, Pós-modernidade e Educação: história, filosofia e temas transversais*. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados.
- Saviani, D. (2005). *Pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores associados.
- Shiroma, E. O., Moraes, M. C. M. de, & Evangelista, O. (2000). *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A.

Implicações da Influência Pós-Crítica no Debate sobre Currículo no Brasil

Renata Peres Barbosa

Universidade Estadual Paulista – UNESP (Brasil)
re_pbarbosa@hotmail.com

Resumo – Frente à irracionalidade do progresso moderno, que tantas marcas deixou no cenário cultural, a necessidade de superação da condição de alienação e privação espiritual são urgentes. No campo da educação, o enfrentamento dos impasses construídos e legitimados na modernidade têm sido constantes, e o campo do currículo ressoa tais esforços. Os fundamentos teóricos hegemônicos mostram-se propícios às influências pós-críticas (pós-modernas, pós-estruturalistas, multiculturais, entre outras), na valorização da experiência individual, da realidade cotidiana, do conhecimento particular. O presente artigo tem como objetivo analisar brevemente os fundamentos teóricos presentes no campo da teoria do currículo no Brasil com o intuito de discutir sua influência pós-moderna e as implicações educativas. Nossa análise pauta-se na tradição crítica, em que o movimento de interpelar a primazia da razão instrumental e seus desdobramentos deve partir da própria razão, pelo caminho da autocrítica/autorreflexão dos elementos regressivos nela contidos. Trata-se de um estudo bibliográfico.

Palavras-chave: Teoria do Currículo; Pós-estruturalismo; Teoria Crítica.

Considerações Iniciais

Os ares modernos, marcado pelo progresso da ciência, em meio à barbárie humanitária, evidenciam uma razão utópica que tropeçou. A promessa de novos tempos não transcorre para além dos aparatos tecnológicos. A crise se espargiu em termos formativos, a práxis educativa é limitada, cúmplice da expansão das tendências regressivas da contemporaneidade, na legitimação e incorporação de seus mecanismos. Assiste-se a perda do valor formativo no campo cultural e educacional e o esvaziamento das possibilidades emancipatórias com primazia de uma racionalidade instrumental, à luz da supremacia das relações de cunho mercantil como mediadores dos diversos espaços sociais. Max Horkheimer (2002: 17) diagnostica a irracionalidade de seu tempo, do véu tecnológico que se sobrepõe aos homens: “O avanço dos recursos técnicos de informação se acompanha de um processo de desumanização. Assim, o progresso ameaça anular o que se supõe ser o seu próprio objetivo: a ideia de homem”.

Pesquisas atuais têm evidenciado que no âmbito acadêmico-científico, o quadro hegemônico que sustenta o caminho de resistência ao pensamento moderno é respaldado pela “agenda pós-moderna” (Moraes, 2004) ou “pós-crítica” (Paraiso, 2004), termos abrangentes e, embora não consensuais, partem de pressupostos contestatórios ao pensamento moderno. De modo geral, partilham do diagnóstico de crise da experiência formativa com ênfase na descrença do projeto iluminista de emancipação, e liquidam os parâmetros racionais de critérios universais. Dentre seus principais argumentos, destacam-se: a desconstrução das pretensões universalistas (sujeito e razão), a crítica à metafísica e as grandes narrativas, aos conceitos de ser e verdade, à dialética, entre outros (Peters, 2000; Williams, 2012; Lyotard, 1986). Revestido por pressupostos

antiuniversalistas, em geral, têm como norte a diferença e a pluralidade, pautados no perspectivismo cultural e no pluralismo moral, na transgressão.

As teorizações e pesquisas dessa corrente, no Brasil, já têm ressoado nas produções no campo educacional, em especial, no debate sobre os fundamentos teóricos do currículo, e suas implicações merecem ser refletidas (Paraíso, 2004; Moreira, 1998; Lopes & Macedo, 2010; Silva, 2004).

O presente artigo tem como objetivo analisar brevemente os fundamentos teóricos presentes no campo da teoria do currículo, campo de pesquisa em educação que tem sofrido influência pós-moderna em suas produções nacionais. Para tanto, realizaremos um breve levantamento histórico da trajetória da teoria curricular no Brasil, para então, discutir sua influência pós-moderna e as implicações educativas.

Trajetória da teoria curricular no Brasil

Para falar sobre a trajetória do campo da teoria do currículo no Brasil, nos deteremos nas considerações de pesquisadores consolidados que se debruçaram na, a saber, obras Lopes e Macedo (2010), Moreira (1998) e Silva (2004). Elegemos três principais períodos dos estudos curriculares no Brasil, denominados: a teoria curricular tradicional, a teoria curricular crítica e a teoria curricular pós-crítica.

A teoria curricular no Brasil é considerada recente e tem como marco inicial os anos de 1920. Sob influência norte-americana, teve respaldo no referencial funcionalista, de cunho prático e organizacional, período marcado pela transferência instrumental das teorizações americanas, o que perdurou até por volta dos anos de 1980.

Está associada à massificação da escolarização, atrelado à industrialização, à urbanização e aos movimentos migratórios. Através do currículo, buscava-se a racionalização dos processos educativos, com base nos preceitos da administração, predominantes no século XX, de modo que os tornassem funcionais, a partir de uma organização racional dos tempos e espaços.

Tomaz Tadeu da Silva (2004) salienta que esse período predominou a defesa de uma formação voltada para o trabalho especializado, em que a escola deveria funcionar como uma empresa, se resumindo a uma questão de técnica e de organização.

“o currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos. O modelo institucional dessa concepção de currículo é a fábrica. Sua inspiração ‘teórica’ é a ‘administração científica’ de Taylor.” (Silva, 2004: 12)

Lopes e Macedo (2010) chamam atenção que o currículo, nessa vertente se baseia nos preceitos de eficiência e eficácia, voltado para as atividades laborais. A escola, através do currículo, deveria formar o trabalhador, inculcando valores de interesse mercantil. O currículo, por sua vez, passa a ser basicamente científico, estruturado e organizado com base na lógica cartesiana de compartimentalização e fragmentação, na busca da racionalização do processo educativo. A

prioridade se volta para o planejamento, à avaliação e à especialização do trabalho, que imprimiriam maior controle e eficiência no trabalho educativo.

No final da década de 1960 e início da década de 1970, iniciam um movimento de contestação do pensamento e da estrutura educacional de cunho tecnicista. Diversos movimentos sociais e culturais eclodiram e, conseqüentemente, tiveram influência no campo educacional, de modo a questionar o pensamento e a estrutura tradicional, os arranjos educacionais existentes. As questões que tomaram corpo perpassavam em torno das temáticas sociais, tais como: desigualdade e justiça social, educação e ideologia, papel reprodutor da escola, entre outros. O pensamento crítico ganha a cena e se torna o quadro hegemônico dos estudos curriculares, com vertentes de cunho marxista, o que predominou até meados da década de 1990¹⁴.

Antonio Flavio Moreira (1998) analisa os impasses e as contribuições da teoria curricular crítica. Para ele, o pensamento crítico desestrutura-se, entra em crise e perde sua hegemonia, como reflexo do cenário global, complexo, imerso a incertezas e desafios. Outras influências teóricas ganharam ênfase, ressoam para o campo da educação e reflete nas questões curriculares.

Assim, o campo do currículo no Brasil, a partir da década de 1990, tem a presença da defesa da multirreferencialidade nos estudos do currículo, se assume outros ares e novas questões são colocadas. A seguir, iremos apresentar brevemente os aspectos de incorporação da perspectiva pós-estruturalista no campo do currículo.

Viés pós-crítico e currículo

Nesse tópico, abordaremos alguns pontos de destaque quanto à incorporação da perspectiva pós-crítica nas produções sobre currículo no cenário nacional. Seleccionamos obras de representantes de dois importantes grupos de pesquisa sobre a temática, liderados por Tomaz Tadeu da Silva e Antonio Flavio Moreira, bem como as considerações de Alice Lopes e Elizabeth Macedo, pesquisadoras renomadas do grupo de trabalho sobre currículo da Anped.

A perspectiva pós-crítica no campo do currículo, no Brasil, tem como marco principal as produções do Grupo de Currículo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), liderado por Tomaz Tadeu da Silva que, desde a primeira metade da década de 1990, vem produzindo significativamente e tem notoriedade nesse campo de investigação. Dentre os pressupostos teóricos metodológicos orientadores, destaca-se a vertente pós-estruturalista: os processos de desconstrução das teorias curriculares, do pensamento de Derrida; a localização dos micropoderes no cotidiano escolar, com as noções de Foucault; as implicações da estrutura do conhecimento para a organização curricular, a partir de Deleuze e Guattari, entre outros.

A incorporação do pós-estruturalismo se dá em alguns aspectos, entre eles: (a) amplia-se o debate para além do econômico e inclui discussões sobre gênero, etnia e sexualidade, identidades e narrativas locais; (b) a ausência de uma visão de futuro, um horizonte, pois tais discursos constituem-se enquanto metanarrativas, considerados de caráter opressor; (c) questionamento do

¹⁴ Nesse período, no cenário nacional, as vertentes que mais se destacam são a pedagogia histórico-crítica e a pedagogia do oprimido. É o momento em que há um esforço para a integração do pensamento curricular brasileiro e a produção internacional. A tradição inglesa, com a Nova Sociologia da Educação, e a tradução dos textos Henry Giroux e Michael Apple, que se inserem como influências teóricas no país.

conceito de ideologia, pois ao conceber que a linguagem constitui a realidade, não há um discurso verdadeiro e, portanto, uma falsa visão de mundo social; (d) adoção do conceito de diferença e de narrativas parciais, em detrimento das teorizações que utilizam a universalidade como critério de validação. Há regimes de verdade (acepção de Foucault), e não um discurso verdadeiro; (e) o descentramento do sujeito: não há a noção de um sujeito e sim a defesa da subjetividade fragmentada. O sujeito é constituído pela linguagem, e convive com a provisoriedade da multiplicidade de discursos e realidades constituídas por tais discursos. Entre outros.

Ao supor quais seriam as bases de um currículo pautado no pós-estruturalismo, algumas premissas ganham destaque: os processos de significação são tidos enquanto instáveis e indeterminados, de modo que “ênfatiza a indeterminação e a incerteza também em questões de conhecimento” (Silva, 2004: 123); A noção de verdade é colocada sob suspeita, com o questionamento aos significados transcendentais e à concepção de sujeito. Dessa forma, pauta-se nos processos de subjetivação, construídos a partir da linguagem e nas relações de poder (poder descentrado), onde se desfaz qualquer pretensão iluminista de emancipação, de qualquer horizonte que se pretenda almejar:

“Para as teorias pós-críticas a subjetividade é já e sempre social. Não existe, por isso, nenhum processo de libertação que torne possível a emergência – finalmente – de um eu livre e autônomo. As teorias pós-críticas olham com desconfiança para conceitos como alienação, emancipação, libertação, autonomia, que supõem, todos, uma ausência subjetiva que foi alterada e precisa ser restaurada.” (Silva, 2004: 150).

Os trabalhos de Antonio Flavio Moreira bem como de Elizabeth Macedo e Alice Lopes, no mesmo sentido, irão se enredar para um caminho denominado híbrido, da “multireferencialidade”.

Antonio Flavio Moreira (1998) pesquisador consolidado no campo do currículo e coordenador do Núcleo de Estudo de Currículo – NEC, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, situa a atualidade do campo e aposta na “multirreferencialidade” - com o pensamento pós-moderno, pós-estrutural e de diversas outras vertentes - e a importância de se voltar para a prática educativa. Defende o diálogo, a interrelação entre o pensamento crítico e o pensamento pós-crítico, “na intersecção entre o compromisso com a emancipação e o pós-modernismo” (Moreira, 2000: 28). Por fim, para Moreira, a temática do multiculturalismo tem penetrado fortemente na produção de currículo no Brasil – reforçando os conceitos de hibridismo e de identidade, a partir do viés multirreferencial.

Pesquisadoras com forte nome no GT de currículo da Anped, Elizabeth Macedo e Alice Lopes, desenvolvem pesquisas sobre a temática do currículo e, chegam à conclusão que o campo, finais dos anos de 1990, se voltam para o pensamento pós-estruturalista (2010).

A tese das autoras, no mesmo sentido de Moreira, é para a valorização do hibridismo cultural neste campo de estudos, a diversidade de tendências teóricas – a compreensão é a de que os próprios sujeitos se constituem como híbridos culturais¹⁵. O processo de hibridização rompe com a organização dos sistemas culturais e os mistura, constituindo sistemas “impuros”, de modo que as

¹⁵ A autora se baseia em Ladwing.

diversas teorias contribuem com a complexidade de questões postas e também com a construção de novas preocupações/questões. A principal tendência no campo são as discussões que envolvem a cultura, sob viés teórico da perspectiva multicultural e dos estudos culturais. O campo do currículo é entendido, portanto, como “um campo em que diferentes discursos são reterritorializados. Um campo habitado por sujeitos que são em si mesmos híbridos culturais. Em resumo, um campo contestado em que se misturam influências, interdependências, rejeições” (Lopes & Macedo, 2010: 47).

Movimento de crítica

O movimento de crítica à razão instrumental, razão esta que se proliferou na modernidade e permitiu diversos momentos de barbárie na história da humanidade, nem sempre segue análoga à perspectiva da “agenda pós-moderna” e ao discurso de ênfase na diferença e na pluralidade. Com o intuito de problematizar, em termos filosóficos, a vertente teórica predominante no campo da teoria do currículo, nesse tópico, propomos debater a questão brevemente, a partir de outros referenciais. Valemo-nos, em especial, da sustentação teórica dos filósofos da Escola Frankfurt (Theodor Adorno e Max Horkheimer e Herbert Marcuse), na busca de demonstrar os as possibilidade de potencializar o pensamento crítico através dos elementos racionais.

Para iniciar, problematizamos a partir do movimento de contraponto de Sérgio Paulo Rouanet (1993), Maria Célia Marcondes de Moraes (2004) e Antônio Flávio Pierucci (1999). Para eles, diferentemente da proposição pós-estruturalista, o culto à diferença e a recusa ao universal, desfaz os próprios alicerces das possibilidades de crítica e emancipação à racionalidade instrumental, pois se respaldam em discursos relativistas, de base irracional e subjetivista.

Rouanet (1993) demonstra diversos equívocos concernentes ao elogio à diferença no campo da cultura e da educação e a importância do resgate da universalidade. Para ele, os discursos pautados em demandas particulares recaem no irracionalismo, com tendências intelectuais de negação da teoria e idealização da prática, e impossibilita que se desenvolvam os elementos essenciais para transformação e emancipação. Da mesma forma Moraes (2004) assinala a importância da crítica à filosofia ocidental, à epistemologia e à noção de verdade, contudo, sem cair no ceticismo e no relativismo. Nesse sentido, problematiza o quanto as produções da chamada “agenda pós-moderna” tendem a suprimir a discussão teórica, momento de recuo da teoria, com implicações éticas e políticas que inviabilizam a potencialização do pensamento crítico. Pierucci (1999) também sublinha a importância em se manter o referencial da universalidade para romper com as desigualdades historicamente constituídas em determinadas culturas e defende a existência de um gênero humano universal. Para o autor, romper com a universalidade trata-se de uma “cilada da diferença”.

Quanto aos elementos da tradição crítica, suas análises se concentraram nas possibilidades de resistência à racionalidade instrumental, presente de maneira contundente na modernidade. Para eles, os pressupostos universais agiram historicamente enquanto opressores ideológicos, no entanto, são eles que permitirão o questionamento dessas mazelas, principal ponto que diverge da crítica pós-estruturalista. Para os teóricos frankfurtianos, a problematização central é que a própria

razão é dialética e, portanto, possui os elementos para emancipação e para barbárie. Ou seja, é a própria razão, a partir da autorreflexão, que desvelará e compreenderá seus elementos regressivos.

Em síntese, buscam superar os limites do conhecimento sem abandonar as potencialidades emancipatórias da razão, considerando a dialética como princípio ontológico universal, como possibilidade de tensionar as contradições que permeiam a vida social, suas diversas facetas, como método para negá-lo e confrontá-lo. O espaço da diferença é, dessa forma, esse espaço de tensão entre o particular e o universal e não pode abster-se de seu objetivo de busca, do seu vir a ser (Adorno & Horkheimer, 1985; Adorno, 1992; Horkheimer, 2002; Marcuse, 1969).

Considerações Finais

Frente à irracionalidade do progresso moderno, que tantas marcas deixou no cenário cultural, a necessidade de superação da condição de alienação e privação espiritual são urgentes, e é sobre este debate que o presente trabalho propôs investigar.

No campo da educação, o enfrentamento dos impasses construídos e legitimados na modernidade têm sido constantes, e o campo do currículo ressoa tais esforços. Os fundamentos teóricos hegemônicos mostraram-se propícios às influências pós-críticas (pós-modernas, pós-estruturalistas, multiculturais, entre outras), na valorização da experiência individual, da realidade cotidiana, do conhecimento particular.

Diante desse cenário, o elogio à diferença, ao romper com as visões de totalidade, universalidade, objetividade e sujeito, recai numa espécie de fetichismo, o que justifica a necessidade de problematizar, em termos filosóficos, seus desdobramentos. O movimento de contraponto à perspectiva da “agenda pós-moderna” já vem sendo alvo de diversos autores que se debruçam na problemática e o aporte teórico da tradição crítica é que nos fundamenta. Nossa análise pauta-se na tradição crítica, em que o movimento de interpelar a primazia da razão instrumental e seus desdobramentos deve partir da própria razão, pelo caminho da autocrítica/autorreflexão dos elementos regressivos nela contidos.

Referências

- Adorno, T. W. (1992). *Dialéctica Negativa*. Madrid, Taurus.
- Adorno, T. W., & Horkheimer, M. (1985). *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro (RJ): Jorge Zahar.
- Horkheimer, M. (2002). Meios e fins. In M. Horkheimer, *O Eclipse da razão*. São Paulo (SP): Centauro.
- Lopes, A. C., & Macedo, E. (2010). O pensamento curricular no Brasil. In A. C. Lopes & E. Macedo, *Currículo: debates contemporâneos*. 3ª ed. SP: Cortez.
- Liotard, J. F. (1986). *O pós-moderno*. Tradução: Ricardo Correia Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio.
- Marcuse, H. (1969). *Razão e revolução*. Tradução de Marília Barroso. Rio de Janeiro: Editora Saga.

- Moraes, M. C. M. (2004). O renovado conservadorismo da agenda pós-moderna. *Cadernos de Pesquisa*, 34(122).
- Moreira, A. F. B. (1998). A crise da teoria curricular crítica. In M. V. Costa (Org.), *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- Moreira, A. F. B. (2000). Currículo, utopia e pós-modernidade. In A. F. B. Moreira (Org.), *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papirus Editora.
- Paraíso, M. A. (2004). Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. *Cad. Pesqui.*, 34(122).
- Peters, M. (2000). *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica.
- Pierucci, A. F. (1999). *Ciladas da diferença*. São Paulo: Editora 34.
- Rouanet, S. P. (2001). *Mal-estar na Modernidade: ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Silva, T. T. da. (2004). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Williams, J. (2012). *Pós-estruturalismo*. São Paulo: Vozes.

Formação de educadores de adultos numa perspectiva emancipatória: as contribuições de Paulo Freire

Tatiana Rachel Andrade de Paiva

Universidade de Coimbra
tatianarachel@hotmail.com

Resumo - Este trabalho versa sobre a importância do legado de Paulo Freire e suas contribuições para a educação/formação de professores de adultos numa dimensão crítica e emancipatória, com o intuito de apresentar alguns aspetos teóricos e metodológicos da proposta de educação freiriana, contextualizando e refletindo sobre a atual demanda de formação de professores para a educação de adultos. E o que vem a ser na atualidade um educador/formador de adultos numa perspectiva emancipatória? Esta questão é o foco da presente reflexão acerca destes profissionais, bem como de sua formação. As contribuições de Freire para a educação de adultos é complexa; permeada de sentido ético, moral, humano, político e social. Aos educadores/formadores de adultos, suscita reflexões, principalmente voltadas à necessidade da formação e profissionalização docente, não como fim, mas como aperfeiçoamento pessoal e profissional constante e permanente, condizente com o novo paradigma educacional que propõe a educação ao longo da vida.

Palavras-chave: Formação docente. Educação de adultos. Emancipação.

Introdução

O caráter emancipatório da educação em Freire lança-nos a várias dimensões do campo educacional, sendo a dimensão política, pelo viés da conscientização social manifestada como fator primordial para a educação crítica numa perspectiva emancipatória, ou seja, uma educação para a liberdade. Assim, embora o refletir sobre a educação freiriana remeta-nos, a princípio, à educação popular com base na alfabetização de adultos, a proposta educativa elaborada e experienciada por Paulo Freire não se limita ao ato de alfabetizar por alfabetizar, pois o analfabetismo era entendido por Freire como uma problemática de cunho social, e sua proposta de educação compreende a ação-reflexão-ação, ou seja, uma formação conscientizadora com vias a emancipação. Nesse sentido, o ato educativo na concepção freiriana não está condicionado à educação formal apenas, e seus contributos podem ser referência para a educação em diversos contextos sociais e educativos, bem como para a formação de professores.

A atuação do professor com base nos conceitos freirianos sugere, na prática, uma mediação pedagógica que leve o educando a desenvolver um pensamento crítico diante do mundo e de sua condição social. Logo, elucida-se a importância dos contributos teóricos e metodológicos da proposta educacional de Paulo Freire no processo de formação de professores para a educação de adultos numa perspectiva emancipatória.

Portanto, esse trabalho versa sobre a importância do legado de Paulo Freire e suas contribuições para a educação/formação de professores de adultos numa dimensão crítica e emancipatória. Intentamos apresentar alguns aspetos teóricos e metodológicos da proposta de educação freiriana

contextualizando e refletindo sobre a atual demanda de formação de professores para a educação/formação de adultos.

Formação de professores de adultos numa perspectiva emancipatória

Pensar a formação de professores/educadores de adultos na perspectiva de uma educação emancipatória é compreender uma multiplicidade de ações e práticas que envolvem o processo de educação de adultos. No entanto, o que vem a ser na atualidade um educador/formador de adultos numa perspectiva emancipatória? Esta questão é o foco da presente reflexão acerca destes profissionais, bem como de sua formação.

O perfil profissional dos professores/educadores de adultos na sociedade hodierna não deve corresponder mais ao ideário comum de que são apenas alfabetizadores. As novas demandas educacionais advindas das inovações nos campos sociais, políticos e econômicos globais exigem múltiplas ações na atividade docente e estão relacionadas, sobretudo, a uma caracterização do professor enquanto pessoa em formação, numa perspectiva freiriana, como um sujeito “*que ensina e, ao ensinar também aprende*” (Freire, 2011: 25). O ato de aprender e ensinar característicos na ação docente não se dá de maneira separada no processo educativo, ao contrário, ensinar e aprender é intrínseco ao fazer docente cotidiano e, ao constituir-se sujeito neste processo.

O professor/educador na perspectiva freireana é mais que um mediador do conhecimento, este, é antes de tudo um problematizador. Nesse entendimento (Gadotti, 2007: 13-14) reafirma o pensamento freiriano de que o professor precisa ser curioso, buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o “fazer” dos seus alunos, deixando de ser um lecionador para ser um organizador do conhecimento e da aprendizagem. É deste modo que o professor ao ensinar é também aprendiz, agente do conhecimento, da reflexão e da transformação.

Entretanto, para efeito de uma abordagem mais direcionada refletiremos acerca do que é a educação emancipatória; por que é necessário formar os professores/educadores de adultos nesta perspectiva e como formar estes professores/educadores de adultos.

Para a compreensão do paradigma educacional freiriano, faz-se necessário analisar seu processo de construção atentando para as bases conceituais da filosofia e educação crítica, uma vez que, o caráter emancipatório da educação em Freire, epistemologicamente, encontra contribuições nestas abordagens.

Para a filosofia moderna a subjetividade está inter-relacionada com a consciência do sujeito, pois, “(...) *A consciência é um conhecimento de si e das coisas e, ao mesmo tempo, reflexão, ou seja, o conhecimento desse conhecimento*” (Ghiraldelli, 2006: 23). Nesse sentido, a educação pode ser pensada como um fator determinante para a tomada de consciência pelos sujeitos, assim, atentando para a necessidade de levar os sujeitos à reflexão em vias à conscientização acerca de si e do mundo, Paulo Freire assinala que:

“O homem chega a ser sujeito por uma reflexão sobre sua situação, sobre seu ambiente concreto. Quanto mais refletir sobre a realidade, sobre sua situação

concreta, mais emerge, plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la”. (Freire, 1979: 19)

Tomando como ponto de partida para a educação emancipatória a necessidade da conscientização crítica, apontaremos o pensamento de Jürgen Habermas cuja relação com a educação emancipatória está na compreensão desta, enquanto esclarecimento do sujeito. Desse modo, corroborando com as concepções de Paulo Freire acerca da importância da educação com instrumentos para a emancipação dos sujeitos, de acordo com Habermas (1987, in Pinto, 1995: 95) educar é também emancipar, contribuir para que o sujeito social possa atuar de forma emancipada na sociedade, uma vez que, o sujeito educado é um sujeito esclarecido.

Portanto, Habermas, tal como Freire, contrapõe-se ao mecanicismo nas relações ensino e aprendizagem entre o sujeito que ensina (professor) e o sujeito que aprende (aluno), pois, para Habermas conhecimento é socialização, e apenas pode ser construído no diálogo por meio das interações sociais entre professor e aluno, ambos agentes no processo de ensino-aprendizagem; a aprendizagem como curiosidade epistemológica e o ensino como rigorosidade metódica, assim, o processo de ensino na perspectiva habermasiana é em si um processo comunicativo.

Paulo Freire em sua obra “Pedagogia do Oprimido” apresenta a possibilidade de uma emancipação concreta por meio da educação, discorrendo sobre a necessidade de uma educação emancipatória, explicitando o antagonismo entre duas concepções de educação, uma bancária (tradicional), que serve à dominação dos oprimidos; outra problematizadora, que serve a libertação destes, pois, enquanto a educação bancária (tradicional), necessariamente, mantém a contradição educador-educando, a educação problematizadora (libertadora), realiza sua superação (Freire, 2011: 95).

Nesse entendimento, a necessidade de formar professores/educadores de adultos na perspectiva da educação emancipatória, encontra significância no pressuposto freiriano de que: *“Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”* (Freire, 2011: 71). Portanto, sendo a educação um meio propício para a libertação, onde os sujeitos do ato educativo podem libertar-se mutuamente, Paulo Freire defendeu a necessidade de que os docentes construam uma postura dialógica e dialética, não mecânica, trabalhando o processo de ensino-aprendizagem fundamentado na consciência da realidade vivida pelos educandos, jamais o reduzindo à simples transmissão de conhecimentos (Freire, 1992, in Soares, 2013: 253). Assim, o ato educativo precisa deixar de ser autocentrado no professor e abrir-se a um espaço de trocas de conhecimento através da interação professor e aluno e, ambos com o mundo.

A formação de educadores/professores de adultos na perspectiva da educação emancipatória tem como base fundamental a concepção de educação libertadora, que de acordo com Freire (1980: 81) *“[...] implica na negação do homem abstrato, isolado, solto e desligado do mundo, e na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens”*. Logo, a formação de professores/educadores de adultos na perspectiva da educação emancipatória deve propiciar mais do que técnicas e saberes sistematizados aos professores em formação, mas priorizar a

valorização das vivências, competências e necessidades destes sujeitos, no sentido de promover no âmbito da formação a liberdade de pensamento, instigando as inferências e questionamentos em torno das demandas educativas e da realidade social dos sujeitos do ato educativo, onde os educadores e/ou futuros educadores estarão junto aos educandos em um processo contínuo de ensino e aprendizagem e, portanto:

“Para ser válida, toda ação educativa deve necessariamente estar precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida concreto do homem concreto a quem queremos educar (ou melhor dito: a quem queremos ajudar a educar-se)”. (Freire, 1979: 19)

A partir dessa perspectiva evidenciamos não só a relevância, mas principalmente o desafio das práticas que devem basear, permear continuamente a formação de professores de adultos numa perspectiva emancipatória.

Contemporaneidade da educação em Freire: o constituir-se educador de adultos no século XXI

Para assinalar os saberes e competências necessárias à formação dos educadores/formadores de adultos no que concerne à relação teoria e prática que embasam as condições para o saber, e o saber fazer dos professores que atuam na educação/formação de adultos numa perspectiva emancipatória, intentamos distinguir de acordo com os pressupostos freirianos, alguns saberes e práticas necessárias aos educadores de adultos do século XXI.

Paulo Freire em “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa” traça alguns saberes e competências conceituais e práticas necessárias ao fazer docente. Contudo, atentando que, “(...) *São saberes demandados da prática educativa em si mesma*” (Freire, 2011: 23). O interesse central desta proposta formativa de Freire, voltada aos professores/educadores, é discutir alguns saberes fundamentais a prática educativo-crítica ou progressista e que, por isso mesmo devem ser conteúdos obrigatórios a organização pragmática da formação docente. Para tanto, Paulo Freire aponta que:

“É preciso, sobretudo, e aí já vai um desses saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. (Freire, 2011: 24)

No entanto, um dos principais problemas para a educação/formação de adultos hodiernamente é a formação dos seus professores, tanto inicial como continuada, indispensável para a profissionalização da docência. Neste sentido, Freire sinalizava para a problemática da desvalorização da profissão docente, dada a importância do papel do professor na sociedade, pois o “ser” professor/educador no entendimento de Freire, compreende ser ético e político e, desse modo “o compromisso ético-político do/a educador/a deve manifestar-se primordialmente na

excelência pedagógica e na colaboração para um clima esperançador no próprio contexto escolar” (Freire, 2001: 34, in Gadotti, 2007: 56).

A formação/profissionalização docente não pode ser menosprezada no processo educacional, uma vez, que a atividade docente exige do professor/educador uma multiplicidade de conhecimentos gerais e específicos. Na perspectiva freiriana, sobretudo, a formação do professor deve atender não só para o que é preciso saber para ensinar, mas, principalmente, como se deve ser para ensinar (Gadotti, 2007: 24). O professor/educador, na compreensão de Freire é um profissional muito importante para a sociedade e insubstituível. Portanto, para ser um bom professor alguns atributos e competências são essenciais, tais como:

“(…) rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, ética e estética, corporificar as palavras pelo exemplo, assumir riscos, aceitar o novo, rejeitar qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecer e assumir a identidade cultural, ter consciência do inacabamento, reconhecer-se como um ser condicionado, respeitar a autonomia do ser do educando, ter bom senso, ser humilde, tolerante, apreender a realidade, ser alegre e esperançoso, estar convicto de que mudar é possível, ser curioso, ser profissionalmente competente, ser generoso, comprometido, ser capaz de intervir no mundo.” (Freire, in Gadotti, 2007: 43)

Quanto às exigências necessárias á boa prática educativa, em “Pedagogia da autonomia” Paulo Freire assinala que ensinar exige liberdade e autoridade, tomada consciente de decisões, exige saber escutar e reconhecer que a educação é ideológica, disponibilidade para o diálogo e, finalmente, querer bem aos educandos. Entretanto, um aspeto preponderante do processo educativo emancipatório com base nos pressupostos freirianos é a dimensão metodológica dialógica que privilegia o diálogo entre professores e alunos no decorrer do processo de ensino e aprendizagem, estabelecendo a relação ação-reflexão-ação, pois, para Freire:

“Ensinar exige disponibilidade para o diálogo, pois o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma com inquietação e curiosidade, como inclusão em permanente movimento da história”. (Freire, 2011: 132)

Deste modo, a educação emancipatória dar-se-á por meio de uma mediação pedagógica dialógica, ética, promotora do pensamento autônomo e crítico.

A relação dialógica na educação de adultos requer do professor/educador o necessário conhecimento das especificidades deste grupo de alunos, é preciso compreender e respeitar as vivências e conhecimentos que os educandos trazem, quais são suas necessidades e expectativas, compreendendo que tais aspetos, são resultados das interações destes em dados contextos sociais e culturais, representando ainda o sentido de suas interações em tais contextos. Isto se justifica, de acordo com a perspectiva sociointeracionista de Vygotsky (1994) no entendimento de que, o homem é fruto de sua história e das relações que estabelece em sua

história. Dependendo da própria história, tem-se maior ou menor possibilidade de acesso ao conhecimento socialmente produzido e historicamente acumulado. Desse modo, cabe ao educador/formador de adultos, identificar os conhecimentos prévios dos educandos, bem como, reconhecer a relevância destes conhecimentos para o processo de ensino e aprendizagem.

Outro aspecto fundamental para constituir-se educador de adultos no século XXI é a busca constante pelo conhecimento e uso das informações de maneira contextualizada e crítica. De acordo com Freire (in Gadotti, 2007: 46) “(...) *Não há saber sem referência a um contexto.*”. Paulo Freire destacou, ainda, a importância da formação continuada, da busca pelo conhecimento, do pensar crítico, sobretudo, na conciliação da relação teoria e prática. Conforme afirmativa de Freire:

“(...) Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador”. (Freire, 2011: 32)

Portanto, a contemporaneidade do pensamento educacional de Paulo Freire como contributo para a formação dos professores/educadores de adultos numa perspectiva da educação emancipatória, centra-se na abordagem da importância da profissionalização docente que agregue conhecimentos teóricos e competências metodológicas, mas, sobretudo, estimule o trabalho colaborativo entre os professores/educadores; alunos e professores/educadores e, entre estes e a sociedade. Uma vez que, a atual conjuntura social, política e econômica global requer sujeitos críticos, abertos a novas e constantes aprendizagens, participativos, comprometidos social e politicamente.

Considerações Finais

Uma das maiores contribuições de Paulo Freire para educação de adultos foi propor a reflexão crítica relacionada à ação concreta, considerando os contextos culturais, sociais e econômicos dos sujeitos do ato educativo com vias a conscientização para emancipação. Todavia, a abordagem da formação docente para a educação de adultos numa perspectiva emancipatória com base nos pressupostos educacionais freirianos, diz respeito não só a experiência de Freire com a alfabetização e seus escritos, visto que o entendimento de Paulo Freire sobre a educação tange a todos aqueles que de alguma forma estiveram, estão ou estarão excluídos do conhecimento necessário para a inserção social plena.

As contribuições teóricas e metodológicas de Paulo Freire para a educação de adultos, bem como, para a formação de professores/educadores de adultos é complexa; permeada de sentido ético, moral, humano, político e social. Contudo, a proposta de educação freiriana é uma proposta de mudança atemporal, pois está relacionada com o desenvolvimento da consciência crítica diante do mundo, com a autonomia, primordiais para a cidadania na contemporaneidade.

Aos educadores/formadores de adultos, Paulo Freire suscita reflexões, principalmente voltadas à necessidade da formação e profissionalização docente, não como fim, mas como aperfeiçoamento pessoal e profissional constante e permanente, condizente com o novo paradigma educacional que propõe a educação ao longo da vida.

Referências

- Freire, P. (1979). *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes.
- Freire, P. (1980). *Educação como prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2011). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2011). *Pedagogia do Oprimido*. 50. ed. rev. e atual. Rio do Janeiro: Paz e Terra.
- Gadotti, M. (2007). *A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar*. 1. ed. São Paulo: Publisher Brasil.
- Ghiraldelli, P. (2006). *O que é pedagogia*. São Paulo: Brasiliense.
- Pinto, J. (1995). A teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas: conceitos básicos e possibilidades de aplicação à administração escolar. *Paidéia*, (8-9), 77-96.
- Soares, L. (2013). Dialogicidade e a formação de educadores na EJA: as contribuições de Paulo Freire. *ETD – Educação Temática Digital*, 15(2), 250-263.
- Vygotsky, L. (1994). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Particularidades da Formação dos Docentes Brasileiros

Thania Teixeira Asinelli

Letra Produtos Educacionais Ltda.

thaniata@yahoo.com.br

Resumo – O texto em pauta trata de questão amplamente debatida nos âmbitos acadêmicos, governamentais, nas instituições escolares, nas comunidades, nas organizações não governamentais, enfim, em todas as instâncias que de alguma forma estão envolvidas com a “formação de professores”. O tema é abordado, neste texto, em três seções, assim nomeadas: *A pedagogia e o emprego das tecnologias no trabalho docente*, cujas considerações versam sobre a importância dos recursos tecnológicos no trabalho pedagógico; *Aspectos legais: Referenciais Curriculares Nacionais de Licenciatura em Pedagogia no Brasil* que apresenta breve análise de algumas políticas públicas destinadas à questão da formação docente e os níveis em que se encontram os educadores brasileiros. Finalmente, em *Avaliação dos professores*, levanta-se a possibilidade de, além das inócuas avaliações externas promovidas pelos organismos oficiais, promover-se avaliações sistemáticas, no próprio contexto da escola.

Palavras-chave: formação de professores, pedagogia, políticas.

Introdução

Muito além da retórica, há que se definir caminhos claros e objetivos no tocante à formação dos professores e à viabilização de suas trajetórias e permanência no magistério. Décadas de atuação incessante, ora nas escolas públicas, ora nas Secretarias de Educação do Estado do Paraná e do município de Curitiba (Estado do Sul do Brasil e sua capital, respectivamente) tem nos mostrado resultados desoladores no que concerne o aprendizado dos alunos.

Pesquisas oficiais apontam dificuldades expressivas de crianças e adolescentes incapazes de interpretar textos básicos, o que gera insucesso não apenas em Língua Portuguesa, mas em todas as áreas do conhecimento que dependem, indiscutivelmente, da capacidade reflexiva e da compreensão.

Tal preâmbulo, dirigido ao aluno, nos leva, forçosamente, a tecer considerações sobre o desempenho dos professores. Deparamo-nos com docentes insatisfeitos no que tange a remuneração, o número elevado de alunos nas salas de aula, a falta de recursos materiais, entre outros aspectos. Se, por um lado, temos professores desmotivados, o que dizer dos alunos sobre os quais, fatalmente, recai o desalento e a insatisfação de docentes desrespeitados nas suas prerrogativas e demandas básicas? É inócua a atribuição de responsabilidades - sobre o quadro que se apresenta nas redes públicas de ensino no Brasil - aos professores e aos alunos, que, manifestação recorrente, “não demonstram vontade de aprender, são indisciplinados e o nível de absenteísmo é preocupante”. Porém, assumir e representar o papel que cabe a cada instância - exercendo de forma a, no limite, minimizar as mazelas que vêm se acumulando - é imperativo.

Salientemos, entretanto, que o quadro pessimista aqui anunciado abre algumas “clareiras” portadoras de boas expectativas. Há muitas iniciativas emanadas de organismos oficiais e extraoficiais, em particular, das ações pontuais de professores.

O objeto de trabalho aqui exposto incide sobre a formação docente em uma sociedade global, a cada dia mais exigente, dinâmica e desafiadora, em que a ação pedagógica, nas escolas, nem sempre corresponde à celeridade dos avanços de toda ordem.

1. A Pedagogia e o emprego das tecnologias no trabalho docente

A questão da Pedagogia requer uma análise profunda, cuidadosa e, particularmente, a inserção no contexto das questões escolares e do trabalho do professor, porquanto é a área que orienta e, de certa maneira, determina a ação pedagógica em sala de aula. Sob essa ótica, muitas das ações normativas estudadas e adotadas em pesquisas, em cursos de formação docente, seminários e afins perdem a utilidade ao evidenciar o caráter abstrato das proposições apresentadas. Não se pretende aqui, atribuir à Pedagogia um caráter puramente utilitário ou isento de simbologias e abstrações, mas de defini-la, agregando as questões sociais, culturais, ideológicas e as condições reais de trabalho no cotidiano das escolas.

Maurice Tardif, em pesquisa realizada com professores, a partir de 150 entrevistas, observações em salas de aula e análise do trabalho docente por meio de vídeos, define assim a área em questão:

“A pedagogia é o conjunto de meios empregados pelo professor para atingir seus objetivos no âmbito das interações educativas com os alunos. Noutras palavras, do ponto de vista da análise do trabalho, a pedagogia é a “tecnologia” utilizada pelos professores em relação ao seu objeto de trabalho (os alunos), no processo de trabalho cotidiano, para obter um resultado (a socialização e a instrução)”. (Tardif, 2002: 117).

O termo “tecnologia”, empregado no trecho supracitado, nos leva a assinalar o papel que as TIC (Tecnologias da Informação e da Comunicação) desempenham na sociedade contemporânea e do qual os professores não podem prescindir: contribuem para a diversificação de estratégias de ensino, facilitam o acesso a novos canais de informação, despertam interesse, geram motivação, ampliam e enriquecem repertórios de professores e alunos. Hoje, nos deparamos com inúmeras situações que já integram hábitos e necessidades comuns. A lida com os recursos informacionais (computador, internet, telefone celular, caixa de banco eletrônico, cartão magnético, entre outros) torna-se, rapidamente, trivial e indispensável.

Embora, muitos professores demonstrem certa resistência na assimilação e na aplicação dos recursos tecnológicos, o fato inegável é que nossos alunos já não são os “mesmos” de décadas passadas. Seus processos cognitivos, hoje, passam pela enormidade de estímulos de ordem visual, auditiva e sensorial, que a própria sociedade se encarrega de fazê-lo de forma assistemática. O número de crianças e jovens que têm acesso às tecnologias digitais vem crescendo proporcionalmente à redução da faixa etária que faz uso desses recursos.

Emprestamos de Prenski (2001), os termos “nativos digitais” e “imigrantes digitais”. Para ele “os alunos de hoje (...) passaram suas vidas inteiras cercados por e usando computadores, videogames, players de música, câmeras de vídeo e celulares, além de outros brinquedos e

ferramentas da era digital” (Prensky, 2001: 1). Este não é, forçosamente, o caso dos professores que, grosso modo, enquadram-se na categoria “imigrantes digitais”, estabelecendo certa distância e resistência quanto à assimilação e ao uso das novas tecnologias.

Entretanto, é possível reverter a distância digital que separa gerações e superar desafios, tornando-se especialistas e operadores competentes dos recursos tecnológicos. Para tanto, no caso dos professores, em particular, é necessário que haja compromisso de políticas públicas envolvidas na adaptação e na formação dos docentes. Adequar-se às novas tecnologias exige, também, capacidade individual de inovação, criatividade e predisposição à mudança. A cultura estabelecida da prática oral e presencial (o professor “transmitindo o conhecimento”) deve abrir espaço para outro tipo de relação professor-aluno, que inclui as trocas, a mediação, a pesquisa e a avaliação dos recursos tecnológicos disponíveis, sem prescindir de um questionamento importante: tais recursos proveem de fontes seguras, qualificadas e indicadas para o público alvo? Fato irrefutável é que a tecnologia educacional está constantemente em transformação, sinalizando aos professores e escolas necessidades que envolvem nova organização, formação adequada, espaços condizentes com os artefatos tecnológicos, disponibilidade para a mudança, e, de acordo com Levy:

“Novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo das telecomunicações e da informática. As relações entre os homens, o trabalho, a própria inteligência dependem, na verdade, da metamorfose incessante de dispositivos informacionais de todos os tipos. Escrita, leitura, visão, audição, criação, aprendizagem são capturados por uma informática cada vez mais avançada. Não se pode mais conceber a pesquisa científica sem uma aparelhagem complexa que redistribui as antigas divisões entre experiência e teoria”. (Levy, 1993: 7)

É lamentável a constatação da morosidade com que os órgãos oficiais brasileiros aparelham as escolas públicas, sem contar a falta de assistência aos recursos tecnológicos implantados. A carência de treinamento dos professores para lidar com as tecnologias acarreta, além dos prejuízos financeiros, a defasagem desses materiais, que estão em processo constante e acelerado de aperfeiçoamento.

2. Aspectos legais: Referenciais Curriculares Nacionais de Licenciatura em Pedagogia no Brasil

O Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Secretaria de Educação Superior do Brasil (SESU) estabelecem, para a Licenciatura em Pedagogia, a carga horária mínima de 3200 h, integralizando 4 anos letivos. Preferencialmente, o pedagogo atua no âmbito escolar e sua atribuição central é a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Entretanto, o sistema escolar brasileiro, nos âmbitos público e particular, tem (ou deveria ter) na figura do pedagogo, o suporte para as questões didáticas e pedagógicas, propiciando aos professores e alunos acompanhamento e orientação constantes no que tange o desenvolvimento do currículo: áreas do conhecimento e suas respectivas organização, planejamento, distribuição das aulas, entre outros.

Tal situação ocorre na maioria das escolas brasileiras, sejam elas particulares ou públicas, embora as instituições privadas gozem de maior autonomia, particularmente, no que se refere à aquisição e adoção de materiais didáticos.

Os organismos oficiais mencionados estabelecem as diretrizes gerais e os sistemas educacionais das diferentes regiões brasileiras se organizam e planejam suas ações, sob a orientação e supervisão de equipes pedagógicas atuantes nas Secretarias Estaduais de Educação e nos Núcleos Regionais de Ensino (NRE).

Ministério e Secretarias Nacionais de Educação Superior apontam as funções do pedagogo nas unidades escolares:

“Além de trabalhar diretamente na sala de aula, o licenciado elabora e analisa materiais didáticos, como livros, textos, vídeos, programas computacionais, ambientes virtuais de aprendizagem, entre outros. Realiza ainda pesquisas em Educação Básica, coordena e supervisiona equipes de trabalho. Em sua atuação, prima pelo desenvolvimento do educando, incluindo sua formação ética, a construção de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico” (MEC, abril de 2010: 9).

Convenhamos que tais atribuições e requisitos requerem uma formação pedagógica bastante apurada e de eficácia inquestionável. No entanto, não contamos, no Brasil, com níveis de qualidade desejáveis; o desempenho dos professores, em geral, está muito aquém daqueles preconizados pelas instâncias governamentais.

Embora tenhamos na forma da lei, disposições e normas mais recentes, o que se aproxima das práticas atuais de formação ancora-se sob a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n.º 9.394 de 1996, que dispõe, nos seus artigos 62 e 63:

“Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica”. (Lei de Diretrizes e bases da Educação, 9.394/96: 26).

No quesito formação de docentes, para atuar na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio), há um longo percurso, ainda, a ser trilhado.

À guisa de ilustração, vejamos dois quadros referentes ao grau de formação dos docentes que atuam na Educação Infantil (denominação atual para a antiga Pré-Escola) e nos níveis

subsequentes do Ensino Básico (incluídas as modalidades de Educação Especial e EJA (Educação de Jovens e Adultos):

Pré-Escola: função docente por grau de formação, 1991/1999 Ano	Total (N)	Grau de Formação			
		Ens. fund. incomp. (%)	Ens. fund. comp. (%)	Ens. médio comp. (%)	Ens. superior comp. (%)
1991	166.920	5,8	13,1	64,0	17,1
1996	219.517	7,4	8,7	65,7	18,2
1998	219.593	6,1	7,3	66,6	20,0
1999	214.123	4,3	6,6	67,0	22,1
Crescimento 91/99 (%)	28,3	6,1	35,1	34,2	66,4

Quadro 1. Grau de formação dos docentes que atuam na Educação Infantil

Fonte: MEC/INEP/SEEC.

Obs. O mesmo docente pode atuar em mais de um nível/modalidade de ensino e em mais de um estabelecimento.

Percebe-se, todavia, um avanço significativo ao compararmos os dados de 1991 e 1999, cujo índice de crescimento nos níveis de formação para o último ano considerado, ficou em 28,3. Fator preocupante é, sem dúvida, o contingente entre 4,3% e 7,4% de educadores da Educação Infantil que não completaram sequer o Ensino Fundamental.

Funções docentes: distribuição nacional por nível de formação e níveis escolares em que atuam - 1998 Nível de formação	Total de funções	Níveis e modalidades de atuação					
		Pré-Esc./alfabetiz.	De 1ª a 4ª Série	De 5ª a 8ª Série	Ensino médio	Educação especial	Jovens e adultos
Ens. fund. incompleto	65.968	20.581	44.335	712	18	322	567
Ens. fund. completo	80.119	22.043	50.641	5.913	675	847	1.462
Ens. médio completo	916.791	174.948	531.256	153.258	38.250	19.079	32.150
Ens. sup. completo	1.066.396	48.147	172.715	501.625	326.801	17.108	68.872
Total	2.129.274	265.719	798.947	661.508	365.744	37.356	103.051

Quadro 2. Grau de formação dos docentes que atuam na Educação Infantil e nos níveis subsequentes do Ensino Básico

Fonte: MEC/INEP: Sinopse Estatística 1998.

Em 1998, contávamos com praticamente 66.000 educadores sem o Ensino Fundamental completo, o que representa 3% do total de funções docentes. Embora, constata-se aumento nos níveis de formação superior, 94.976 docentes precisam obter diploma de nível médio, modalidade Normal, para a atuação nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental e 159.883 carecem de formação superior, com licenciatura plena, para as quatro últimas séries.

Essa análise - embora aligeirada, tendo em vista a restrição de espaço para considerações mais aprofundadas - nos dá a perspectiva do cenário da formação dos professores brasileiros e do quanto ainda deve ser investido em recursos financeiros, técnicos, pedagógicos e, principalmente, em “capital cultural” para que professores (re)encontrem o valor e o reconhecimento de sua atividade profissional.

3. Avaliação dos professores

Se contássemos com plena isenção, independência e senso irrestrito de justiça do nosso sistema de ensino e de todos os segmentos que dele emanam, mesmo assim teríamos um longo caminho a trilhar rumo à Educação que muitos apregoam e que gostaríamos de ver concretizada.

Na perspectiva da equidade e dos direitos,

“uma questão de importância capital tem sido indiscutivelmente negligenciada: a avaliação do professor. Por que não usar, nesse caso, guardadas as proporções, as mesmas ‘técnicas’ aplicadas aos alunos dos diferentes níveis de ensino? Se o que se pretende é ‘medir’ os conhecimentos dos alunos, como ignorar quem trabalha (ou não) esses conhecimentos?”. (Asinelli, 2007: 218)

Tanto os programas de formação inicial e contínua, quanto o desempenho do professor em sala de aula deveriam pressupor a avaliação como parte integrante do processo. Diagnóstico, acompanhamento, observações sistemáticas em sala de aula oferecem possibilidades ao docente de corrigir equívocos, mudar estratégias de ensino, buscar novos conhecimentos, assim como desenvolver aspectos relacionais.

De forma assistemática: “professores e alunos são avaliados e avaliam constantemente, pois não resta dúvida de que o professor também é submetido à avaliação de seus alunos, do diretor, de seus colegas, dos pais, e isso de maneira formal ou informal” (Ludke & Mediano, 1997: 133).

Haverá, certamente, o risco da falta de isenção e de subjetividade, tratando-se de uma avaliação interna, mas esses podem ser evitados desde que os responsáveis por tal processo sejam devidamente preparados no próprio contexto da instituição escolar.

Destacamos aqui, um procedimento que pode ser adotado, nesse aspecto: promover, entre os professores, grupos de estudos dirigidos, em que as contribuições sobre o tema trabalhado podem ser registradas por um observador para posterior análise. No tocante à cultura geral, o processo avaliativo pode constituir um importante incentivo para a leitura, o estudo e a pesquisa.

Conclusão

Seja a formação inicial e/ou continuada, só haverá eficácia e aproveitamento significativos, se os formadores estabelecerem um contato estreito e direto com a escola e suas salas de aula. O que quer dizer, que não basta selecionar este ou aquele público escolar, a fim de desenvolver um projeto piloto ou de usá-lo como laboratório para o enriquecimento de pesquisas acadêmicas.

Mas, de acompanhar sistematicamente o trabalho de alunos e professores e verificar quais concepções e encaminhamentos metodológicos são postos em prática pelos docentes egressos de um programa de formação inicial e/ou continuada.

A formação em Pedagogia merece atenção especial e deve ser alvo de políticas públicas capazes de conferir aos cursos, nos Institutos Superiores e Universidades, um caráter profissional. À questão do conhecimento teórico e das vivências práticas há que ser agregada a retomada da identidade dos professores, de sua conscientização quanto à importância que têm no contexto escolar e na sociedade.

Formar professores, para atuar nos diferentes níveis de ensino, implica em dotá-los de conhecimentos, não apenas didáticos e pedagógicos, mas culturais. Sabe-se, que um repertório desejável constrói-se ao longo da vida; não se adquire um capital cultural, necessário ao educador, apenas durante o curso de formação, mas pode-se, ao menos, minimizar os prejuízos que vêm se acumulando e recaindo sobre os alunos.

Referências

- Asinelli, T. T. (2007). *Como avaliar os efeitos da formação contínua na atuação do professor? Avaliação na Educação*. Curitiba: Melo.
- Brasil. (2010). Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura. *Ministério da Educação Secretaria de Educação Superior*. Brasília: MEC.
- Brasil. (2014). Nota Técnica n.º 020/2014. *Ministério da Educação Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas Educacionais*. Brasília: MEC.
- Brasil. (1996). Lei n.º 9.394/1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)*. Brasília: MEC.
- Lévy, P. (1993). *As tecnologias da inteligência. O futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Editora 34.
- Ludke, M., & Mediano, Z. (1997) *Avaliação na escola de 1.º grau: uma análise sociológica*. São Paulo: Papirus.
- Prensky, M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants*. MCB: University Press.

Família e Escola: *Fatores determinantes nos processos ensino e aprendizagem*

Tatiana Alves Mesquita

Instituição: Universidade Federal do Ceará

e-mail: tathinhaalves@hotmail.com

Ana Paula Pinto Bastos

Instituição: Universidade de Coimbra

e-mail: paulaappb@gmail.com

Resumo – Neste trabalho procura-se examinar alguns aspectos relevantes aos processos ensino e aprendizagem para a espécie humana. A problemática em foco refere-se à ausência dos pais no acompanhamento do aprendizado dos filhos e observa-se também, a relevância da parceria da família e escola em prol de uma educação de qualidade e significativa para os alunos, mostra-se assim a importância desse acompanhamento dos pais na vida estudantil dos filhos. De um lado a família aparece “introjetando” informalmente e de maneira assistemática, os costumes, valores e hábitos em gerais próprios do cotidiano doméstico e de outro, a escola com os conteúdos sistemáticos. São apresentados os pontos de vista de autores como: Içami Tiba, Tania Zagury, Madalena Freire, entre outros. Acredita-se ainda, que a parceria entre escola e família, tornem o caminho mais viável para a construção de uma boa educação, pautada no compromisso para com o futuro dos sujeitos em questão.

Palavras-chave: Aluno, Aprendizagem, Escola e Família.

Introdução

A análise investigou até que ponto a influência da família junto à escola pode auxiliar no rendimento escolar dos filhos, visto que se tem percebido que muitos alunos que possuem pais preocupados e atenciosos com a vida escolar de seus filhos possuem melhores resultados dos que os que não se preocupam. O cenário da pesquisa foi a Escola Estadual de Ensino Profissional Francisca Maura Martins no município de Hidrolândia – Ceará/Brasil, que possui 299 alunos estudando no 1º e 2º anos do ensino médio (2012). A problemática em foco refere-se à ausência dos pais no acompanhamento do aprendizado dos filhos e observa-se também, a relevância da parceria da família e escola em prol de uma educação de qualidade e significativa para os alunos, mostra-se assim a importância desse acompanhamento dos pais na vida estudantil dos filhos. Dessa forma, visa-se promover uma discussão sobre os processos ensino e aprendizagem como tarefa não somente da escola, mas também da família. A análise mostra a relação intrínseca da aprendizagem com o contexto familiar que poderá servir de contribuição a pais e educadores, para a construção de uma boa educação, pautada numa parceria fundamental entre escola e família. Acredita-se que, se os pais souberem do poder dos contatos com os filhos, se forem orientados sobre a importância da participação na vida dos filhos, muitos distúrbios de aprendizagem poderão ser minimizados facilmente.

1. A criança e o contexto familiar

É na família que ocorrem as primeiras formas de aprendizagens e experiências vivenciadas pelo indivíduo na fase da infância. Neste momento os indivíduos recebem as informações que serão utilizadas no decorrer de todas suas vidas. Içami Tiba (2002), escreveu em um de seus livros uma metáfora sobre a importância que a educação familiar tem durante toda a vida do indivíduo, independente do tempo em que este está inserido, para ele: “Por maior segurança, sentimento de preservação e de manutenção que possam sentir junto aos pais, os filhos nasceram para singrar os mares da vida, onde vão encontrar aventuras e riscos, terras, culturas e pessoas diferentes” (Tiba, 2002: 23). O autor ressalta a importância de refletir como a educação e os costumes transmitidos pela família, influenciam a conduta e o comportamento apresentado pelo indivíduo, independente da presença familiar. Piletti (1984), considera que as primeiras experiências educacionais da criança, geralmente são proporcionadas pela família. É importante destacar que o carinho e o afeto são essenciais para o bom desenvolvimento da criança, tanto intelectual quanto emocionalmente. E conforme a importância dada pelos pais à aprendizagem escolar será o tipo de influência exercida sobre a criança. Por exemplo: se os pais preferem ver televisão, passear, visitar amigos, ao invés de ler, certamente a criança mesmo possuindo alguns livrinhos ou gibis, não se mostrará interessada pela leitura. Na família, o principal sentimento a ser cultivado entre seus membros deve ser o amor, símbolo de companheirismo e afeto que tem também o papel de garantir a sobrevivência física de seus membros; ela se ocupa primeiramente com as condições materiais, ou seja, com a manutenção da vida: comer, vestir e abrigar-se.

1.1. O acompanhamento dos pais na vida escolar de seus filhos

Historicamente foi possível constatar que a família é a principal responsável pela formação dos sujeitos. No seio familiar a criança aprende as atitudes fundamentais para a vida humana, assim como: falar, vestir-se, higienizar-se, educar-se etc. Dessa forma, a primeira socialização se dá na família, e de maneira informal, através dos pais ou qualquer outro membro que cuidam da criança enquanto pequena. Segundo Santos (2002: 24),

"a sociabilidade – capacidade natural da espécie humana para viver em sociedade desenvolve-se pelo processo de socialização. Esta, aparece como segunda instituição educadora, no entanto, essa educação apresenta-se de maneira sistematizada e regada por várias normas e procedimentos padronizados socialmente, reconhecidos, aceitos e sancionados pela sociedade." (Santos, 2002: 161)

O homem é um ser social, mas necessita aprender para viver em sociedade e o passo inicial para a aprendizagem humana é a convivência. Sobre vivência, Santos (2002: 26), acrescenta que a História demonstra que o convívio social foi e continua a ser decisivo para o desenvolvimento da humanidade. Freire (2008), ressalta ainda que na família, aprender é algo espontâneo porque isto é próprio da instituição, firmada na informalidade e orientada por valores. Na escola aprender não é natural, porque se trabalha a sistematização do conhecimento. As pessoas envolvidas nos repasses dos conteúdos são profissionais, que na maioria das vezes não tem nenhum grau de

parentesco. Dessa forma, a escola é vista como um espaço público, responsável pela formação e aprendizagem dos alunos, juntamente com a família. Neste sentido, a escola aparece como um espaço socializador a facilitar a entrada do aluno na vida social, rompendo com a ligação familiar. Tal processo torna a escola um referencial na vida dos filhos que ao experimentar o convívio com amigos e professores, começa a descobrir novos horizontes.

A aproximação entre essas duas entidades, promove ações que melhoram os processo ensino e aprendizagem beneficiando antes de tudo o aluno. Abrir canais de participação da comunidade com a escola é uma forma de melhorar a qualidade social da educação. Como se afirma nesta citação “Se a escola cria espaço para a participação dos pais, favorece uma relação de confiança dos filhos com a escola, que vai se refletir no desenvolvimento físico, intelectual e emocional” (Revista Pátio, 1979: 32). A escola, por sua vez afirma que o êxito do processo educacional depende em grande parte da participação efetiva da família, que deveria acompanhar detalhadamente todos os aspectos relacionados ao desenvolvimento dos filhos e assumir o papel de autoridade diante dos mesmos. Os pais ou responsáveis devem conhecer e monitorar a proposta pedagógica, saber como seus filhos estão sendo atendidos e conhecer a rotina da instituição e acompanhar todas as atividades desenvolvidas além de observar e orientar as tarefas destinadas para serem feitas em casa. Todo trabalho para ter sucesso necessita do envolvimento de muitas pessoas na prática. Assim também funciona com a escola, com a família, etc. O engajamento de vários atores contribui para o crescimento e desenvolvimento do aluno. Contudo, a escola não pode atribuir todos os problemas de sala de aula somente à família. Sabe-se ainda que o contexto familiar em que a criança vive pode favorecer ou dificultar o tipo de relação que o filho tem com a escola, de acordo com a importância que os pais dão para o ato de aprender.

A participação dos pais na vida do filho acontece através do acompanhamento nas suas atividades e da apreciação amorosa da superação das etapas, ajudando os filhos a sentirem-se, capazes e amados pelos pais. Perguntas sobre a rotina diária, conhecer os professores e amigos, diálogos e até mesmo a proximidade física favorecem e mantêm um bom relacionamento entre pais e filhos. Com isso, a escola passa a ser vista pelo aluno como um lugar importante para sua vida, a partir do grande interesse dos seus pais pelo ambiente escolar, pelo que é realizado lá e pelo que o aluno traz para fazer em casa como atividade complementar.

2. Professor e motivação para estudar

Para ensinar o professor, de acordo com Vieira (2006: 77), “deve saber, dosar, equilibrar atitudes, entender a hora de atuar, de oferecer, para brotar”. Os professores apresentam muitas atitudes e expectativas diferenciadas ao lidar com seus alunos, variando também a didática e a metodologia empregada. No entanto, tudo é válido para obter a curiosidade e interesse do aluno pela matéria estudada. Vieira afirma que:

“Professor e aluno formam um par educativo que irá variar segundo a importância dada as relações interpessoais. É sobretudo o professor que provoca o aperfeiçoamento, anima e define características particulares para a relação afetiva.

As ações docentes realizadas devem ter um efeito positivo e multiplicador nas almas".
(Vieira , 2006: 73).

Quanto maior a proximidade do professor maior será o entendimento da matéria. Para Tiba (1998: 61), "Ensinar faz com que o mesmo atualize seu saber, abra a própria cabeça para perguntas. Os questionamentos revolvem os neurônios em busca de novas respostas, reativando o cérebro, revivendo a alma. Ensinar é um gesto de amor". O professor ao ensinar enriquece ainda mais seus conhecimentos, ao passo, que debate, questiona, amplia os temas abordados. É ele quem dar, mais também recebe conhecimento, nesta via de mão dupla, visto que educar é um processo de desenvolvimento que não se consegue sozinho. Para tal a educação diz respeito a processos dinâmicos que visam a modificação do sujeito. O professor deve em seu ato de ensinar estimular o aprendizado, "está em permanente fazer, propondo atividades, encaminhando propostas a seus alunos". Por isto mesmo sua ação tem que ser pensada, refletida para que não caia no *praticismo* nem no "*bombeirismo pedagógico*" (Freire, 2008: 58).

No que se refere ao processo de aprendizagem escolar, é fundamental que o professor, em seu papel de educador, esteja atento ao comportamento de seus alunos, mantendo um vínculo afetivo forte, que lhe permita compreender e visualizar suas angústias, percebendo possíveis motivos que estejam determinando sua postura em sala de aula. Sobre o saber do professor, devemos lembrar que sua formação é hoje, uma preocupação constante para aqueles que acreditam na necessidade de transformar o quadro educacional presente. O professor, a nosso ver, é um dos maiores responsáveis pelo processo de desenvolvimento do indivíduo, mas para tal, deve ter competência e conhecimento para tal.

3. Procedimentos metodológicos

Os tipos de pesquisas utilizadas para a realização deste trabalho foram a bibliográfica e empírica, ou seja, uma abordagem qualitativa buscando através da análise de dados constatar um fenômeno muito incidente no município de Hidrolândia – Ceará/Brasil que é a ausência dos pais com relação da vida escolar dos filhos. O cenário da pesquisa foi a Escola Estadual de Ensino Profissional Francisca Maura Martins 299 (2012) alunos estudando no 1º e 2º anos do ensino médio. A referida escola funciona de 7:00 horas manhã às 16:40 da tarde, onde os alunos têm três refeições durante o dia, sendo dois lanches e um almoço. Neste ambiente totalmente propício para o estudo os alunos recebem além do ensino básico o ensino profissional na preparação para o mundo do trabalho. Os instrumentos utilizados para a coleta os dados foram, questionários com dez perguntas, aplicados a 10 alunos e 10 pais da referida escola. Os sujeitos são alunos do 2º ano do Curso de Finanças, dez pais destes mesmos alunos. Os capítulos são: 1. "A criança e o contexto familiar"; 1.1 "O acompanhamento dos pais na vida escolar de seus filhos". 2. Professor e a motivação para estudar. A fundamentação teórica envolveu publicações como: Dicionário de Sociologia: guia prático da linguagem sociológica; Psicopedagogia e realidade escolar entre outros.

4. Resultados

A turma de Finanças do 2º ano do ensino médio tem 36 alunos. Ao que se refere ao nível de escolaridade dos pais, pode-se dizer que de trinta e seis pais, apenas 8,11% possuem o Ensino Médio completo e somente um têm curso superior. Em relação às mães, 10,53% possuem Ensino Médio completo e três têm curso superior. Dez pais e doze mães estão empregados, e há ainda dois pais aposentados. A idade dos pais está entre 32 e 70 anos, sendo que a maioria está na faixa dos 42 a 46 anos, já no caso das mães a maioria estão entre 42 e 51. Os demais alunos são de famílias carentes que buscam na educação uma porta para o sucesso, com as idades variando entre 15 e 22 anos. As disciplinas preferidas são, Matemática, Biologia, Física e Educação Física e as de mais dificuldades são, Química, História, Português e Espanhol. Mesmo assim, as notas são quase sempre boas.

De acordo com as fichas biográficas que os alunos preencheram na aula de Formação Cidadã na escola, percebe-se que muitos não sabem ao certo o que fazer quando terminarem o ensino médio. Mesmo assim, a profissão mais apontada como desejada é a de administrador de empresas com 18 alunos que se identificam, em segundo lugar aparece a medicina com 7 alunos e em terceiro lugar bancário e em quarto lugar contador. Quando perguntado se os mesmos gostariam que seus pais se interessassem mais pela sua aprendizagem, 40% responderam que sim, 40% que não e 20% queriam que isso acontecesse sempre. Sobre às reuniões de pais foi perguntado se os mesmos mostravam-se aborrecidos por serem chamados na escola, 70% responderam que não e 30% que pelo contrário até gostavam. Quando questionados sobre o acompanhamento das atividades escolares pelos pais, 50% responderam que nem sempre e 50% responderam que sempre. Foi questionado se os pais sabiam sobre as atividades e horários desenvolvidos na escola, 50% das respostas foram sim, porém quando interrogados se acontecia constantemente uma conversa sobre a profissão desejada 20% dos entrevistados coloca que essa conversa só houve uma vez. Outro questionamento foi sobre uma rotina de estudos com os filhos e 70% responderam que eles mesmos haviam feito, visto que todos já possuem mais de 15 anos. Foi indagado se faziam outra atividade além da escola e 40% disse que não desempenha nenhuma atividade, 40% desempenham e 20% fazem, às vezes. No que se refere à análise dos questionários dos pais, quando indagados se conheciam os professores dos seus filhos, 70% respondeu que conheciam apenas alguns, somente 20% diz que conheciam todos e 10% disse não conhecer. Sobre o acompanhamento escolar dos filhos, 80% disseram que acompanhavam periodicamente e 20% disseram que nem sempre por conta do tempo.

Sobre a satisfação dos pais sobre a escola, se os mesmos acreditavam no ensino dos professores que lecionavam na escola e todos responderam que sim, mesmo tendo apenas 70% respondido que tem um bom relacionamento com os professores da referida escola. No item do acompanhamento das tarefas escolares dos filhos, 40% responderam que sim, 30% responderam que não, 20% responderam que nem sempre e 10% disse que só quando tem tempo disponível. Sobre as atividades e disciplinas desenvolvidas na escola 60% dos pais relataram que tem conhecimento sobre as mesmas, 40% não conhece. Outro questionamento que obteve 100% das respostas sim foi se a escola facilita a participação dos pais à vida escolar dos filhos. Para finalizar

foi solicitada uma auto avaliação sobre como eles se consideram em relação ao acompanhamento da vida escolar dos seus filhos, 40% respondeu que era ótimo o acompanhamento e 60% considerara como bom precisando melhorar.

5. Conclusões e recomendações

São muitos os problemas registrados no cotidiano escolar e que poderiam ser evitados ou mesmo minimizados com a participação efetiva dos pais junto à escola. Para a criança esta participação dos pais junto à escola favorecerá o desenvolvimento, visto que os professores podem contextualizar o aluno, pela família. A educação formal é feita da parceria entre escola, pais e alunos. Na verdade, é papel da escola trabalhar o conhecimento, mas não sozinha, porém, ela não pode e não deve assumir para si toda a função de educar. O presente trabalho poderá servir de suporte para maior conscientização do envolvimento dos pais no processo de educação dos seus filhos. Além disso, ressalta a importância de escolas organizadas, que possam atender de maneira satisfatória as crianças das famílias, principalmente das de baixa renda e mostra a relação intrínseca da aprendizagem com o contexto familiar. Acredita-se que, se os pais souberem do poder dos contatos com os filhos, se forem orientados sobre a importância da participação na vida dos filhos, muitos distúrbios de aprendizagem poderão ser minimizados. É constante o alerta para os pais sobre a qualidade da sua participação na vida dos filhos, já que, em função do trabalho, o tempo é mínimo, para conversar, ajudar nas tarefas de casa ou mesmo verificar como estão as notas. Contudo, as atribuições profissionais jamais justificarão na cabeça dos filhos a falta de tempo para conversar e conhecer sua vida. Diante disso, cabe à escola elaborar propostas na sua prática que aproximem a família da educação formal dos filhos, na esperança de que, mesmo o indivíduo que não recebeu uma influência benéfica nos primeiros anos de sua vida, possa recebê-la mais tarde, com aproveitamento.

Referências

- Constituição da República Federativa do Brasil. (1988). Texto Constitucional Promulgado em 5 de Outubro de 1988.
- Freire, M. (2008). *Educador educador educador*. São Paulo: Paz e Terra.
- Johnson, A. G. (1997). *Dicionário de sociologia: guia prático da linguagem sociológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Lei nº 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- Scoz, B. (1994). *Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Tiba, I. (2001). *Disciplina na medida certa*. Ed. rev. atual. e ampl. São Paulo: Integrare.
- Tiba, I. (2002). *Quem ama, educa!*. São Paulo: Editora Gente.
- Tiba, I. (1998). *Ensinar aprendendo. Como superar os desafios do relacionamento professor-aluno em tempos de globalização*. São Paulo: Editora Gente.
- Vieira, C. C. L. (2006). *Melhores pais, melhores filhos: educar pelo exemplo*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

Zagury, T. (2003). *Limites sem trauma*. 53 ed. Rio de Janeiro: Record.

Zagury, T. (2004). *Os direitos dos pais: construindo cidadãos em tempos de crise*. 8ed. Rio de Janeiro: Record.

Reflexiones acerca del perfil docente ante los nuevos modos de construir y gestionar el conocimiento

Mónica María López Gil

Universidad de Cádiz (España)

monica.maria@uca.es

RosaVázquez Recio

Universidad de Cádiz (España)

rmaria.vazquez@uca.es

Resumen - Nos encontramos ante un nuevo paradigma cultural originado, en parte, por las profundas transformaciones provocadas por las tecnologías digitales que han revolucionado los modos de ser, de hacer, de sentir y de relación. Estamos en la sociedad de la información y el conocimiento (Castell, 1997). Este nuevo panorama nos hace pensar en qué cambios se han producido en el modo de relacionarnos con la información y el conocimiento, y, por ende, en las maneras de afrontar y cubrir las necesidades educativas que surgen de ello. Del mismo modo, nos hace reflexionar, como agentes educativos, cómo se redefine la profesión del docente. Nos enfrentamos a retos y desafíos que son necesarios plantear. El mundo interconectado exige replantearnos el currículum que se ofrece al alumnado que se forma como futuros docentes, que, a su vez, se encuentra dentro de estos cambios y transformaciones que se suceden de modo profundo y a ritmo vertiginoso.

Palabras-clave: sociedad de la información y comunicación, aprendizaje permanente, aprendizaje móvil.

1. Introducción

Es indudable que la masiva presencia de artefactos y herramientas digitales ha cambiado nuestras vidas. Se ha transformado de forma muy profunda las formas de crear y difundir la información y el conocimiento –es la *era de la Información (y conocimiento)* de Castells (1997). Las TIC se han convertido en los principales motores generadores de información y plataforma de construcción de conocimiento, especialmente originados en Internet que incluye su propio sistema de organización en red que se ha asumido rápidamente.

Esta irrupción de los avances tecnológicos han provocado cambios tan extraordinarios que se ha ido configurando un nuevo paradigma cultural (Freire, 2008; Del Rey, 1996: 440; Robins, 1995:30; Sefton-Green, 1998; Gere, 2002; Angulo y Vázquez, 2010).

El papel de las personas usuarias de Internet ha ido evolucionando de un papel pasivo, consumidor de información a un papel activo y creativo que produce y edita información que influyen y forman parte de la opinión pública. Esto ha propiciado una transformación en la forma de lectura y consumo de las webs y de sus servicios. Las personas usuarias han tomado las riendas. Por tanto, no es suficiente categorizarlos de consumidores sino de prosumidores (Tofler, 1979).

Esta nueva forma de relacionarnos con la información y el conocimiento, implica, o debería implicar, transformaciones en el modo en que se construyen y desarrollan los sistemas educativos y la formación docente, así como en el modo de concebir el conocimiento y la profesionalidad del

profesorado. Hasta ahora el conocimiento en la educación superior, al igual que en las escuelas, ha sido presentado como objetivo, absoluto y propiedad de un experto en un área de conocimiento que lo transmite a un conjunto de aprendices (futuros maestros/as) que la consumen. Aún hoy existe una brecha entre lo que ocurre fuera de las aulas y lo que sucede dentro de ellas, como si se asumieran mundos paralelos.

La formación del profesorado sigue desarrollándose en paradigmas culturales del pasado sujeta a las relaciones inequitativas y jerárquicas de poder que siempre las ha protagonizado en cuanto a las fuentes de conocimiento y las interacciones entre los distintos agentes de los procesos de enseñanza y aprendizaje y sigue mostrando el aprendizaje como proceso individual y aislado.

En un mundo que cambia a un ritmo vertiginoso, se hace necesario repensar los fines de la educación hacia procesos de enseñanza y aprendizaje basados en estrategias que capaciten el aprendizaje autorregulado y permanente. Se trata de educar en competencias para aprender, para desarrollar el espíritu investigativo y la creatividad y para aprender a establecer relaciones significativas de los hechos de la vida.

2. Sociedades, nuevas necesidades formativas

El uso creativo y participativo en y con las tecnologías ha modificado y modifican nuestros modos de hacer y ser. Las instituciones como la Universidad donde se forman a los futuros profesionales de la educación, agentes dinamizadores del cambio, no pueden estar al margen de esto, dado que es parte de su labor cubrir las nuevas necesidades que se derivan de esta situación.

Entendemos el currículum como proyecto de sociedad compuesto por una selección de contenidos culturales por lo que reiteramos la necesidad de asumir estas transformaciones.

La profesión docente de forma tradicional se ha desarrollado desde una concepción decimonónica (coherente con su origen) y desde un enfoque funcionalista y burocrático, transmisor e individualista, que en el siglo XXI ha quedado obsoleta. La profesión docente y su formación deben cambiar y adecuarse a las exigencias de una sociedad diferente. Se ha avanzado pero aún queda mucho por hacer hacia un enfoque más relacional y contextual que refleje y sea coherente con el complejo dinamismo sociocultural en la que vivimos (Piscitelli, 2006). Cada nueva tecnología de la información y la comunicación desarrollada por el ser humano acaba por modificar la forma en que estructura y procesa su pensamiento, por lo que debemos asumir nuevas competencias profesionales en el marco de un conocimiento pedagógico, científico y cultural revisado.

En una sociedad en la que parece que cada vez es más necesario el aprendizaje permanente, donde es evidente la construcción social del conocimiento y somos más sociales, más activos y participativos, surge un nuevo paradigma cultural y educativo que debemos aceptar y poner en práctica. Ha proporcionado una nueva manera de relacionarnos con el conocimiento, caracterizada por nuevas fuentes de cultura y agentes del saber, nuevas maneras de participación social y de relación; asimismo han aparecido nuevas formas de gestión de contenidos y de creación del mismo, nuevos canales y nuevos modos (Buckingham, 2005; Pisani y Piotet, 2010; Piscitelli, 2009).

Teniendo en cuenta todos estos cambios, debemos actuar en consecuencia para ser más coherentes con la nueva situación. Se exige un nuevo perfil docente que requiere una formación y un currículum distinto hasta al que ahora se ha venido realizando. No basta con asumir el e-learning o el blending-learning. No se trata de hacer lo mismo en un espacio distinto. Es necesario repensar en el currículum que ofrecemos, el modo en que mostramos el conocimiento y el propio concepto del saber.

3. El saber ya no es lo que era

El conocimiento, de forma tradicional, se ha concebido como la asimilación de información que provenía de los expertos/as ordenado en distintas áreas de conocimiento. El 'modelo tradicional' mostraba un conocimiento construido jerárquicamente, de arriba abajo y universal.

Actualmente, la participación masiva de los usuarios/as en los entornos digitales, las relaciones que se establecen y el nuevo orden y valor que se está otorgando a la información, transforman el propio concepto de conocimiento. El monopolio del que hablábamos se pierde en la medida en que el conocimiento está al alcance de todo el mundo, y ya no se vincula conocimiento a cierta autoridad. Mientras que en el mundo tradicional los conceptos sólo pueden ocupar un lugar (Weinberger, 2008), en el mundo digital pueden encontrarse dentro de múltiples categorías aplicadas y creadas, en muchos casos por los propios usuarios/as. De este modo, como todos tenemos acceso y podemos participar de la organización del conocimiento, la autoridad minoritaria se pierde a favor de una autoridad compartida y equitativa: todos somos fuente de información.

Otro aspecto de lo que hasta ahora era considerado como saber, es que existía una clara distinción entre el creador y consumidor, roles categoriales que 'replican' a otro nivel, las de enseñante y aprendiz. En el ciberespacio estos roles se confunden pues el enseñante se convierte en aprendiz gracias a las posibles actuaciones que podemos hacer sobre las informaciones que se nos ofrecen. Somos consumidores y productores. Esto tiene como consecuencia una nueva organización social del conocimiento en el que la jerarquía y distinción entre expertos y no expertos se pierde siendo una construcción más horizontal y de abajo a arriba. Los expertos no desaparecen pero ese papel ya no se otorga a unos pocos; todos podemos ser o parecer expertos en un momento dado y de un tema u otro. Durante mucho tiempo se ha sobrevalorado el conocimiento proveniente de expertos cuando no hay estudios que evidencien el valor ventajoso del mismo sobre el que deriva de un colectivo si reúne las condiciones adecuadas (Armstrong, 1980).

El conocimiento que emerge de la participación activa en la red es fruto de la colaboración, la reciprocidad y la reflexión conjunta a través del intercambio de experiencias y la socialización del conocimiento, la construcción de respuestas a dudas y consultas propias y de otros, y la búsqueda y el ofrecimiento de apoyo mutuo ante una temática común (Preece, 2000). El modelo de conocimiento ofrecido es descentralizado y horizontal, y los roles de aprendiz y enseñante se difuminan y se intercambian. Por este motivo es oportuno repensar esta relación entre educador y educando.

Un conocimiento que no se mueve ni se crea de forma lineal, sino de forma hipertextual,

bidireccional, distribuida, líquida y múltiple o misceláneo (Weinberger, 2008). Ante este panorama, nos enfrentamos a retos y desafíos en lo que se refiere al profesorado que debe ser e-competente pero además formar parte de esta nueva cultura digitalizada. Esto supondría la concienciación de Internet como espacio no meramente ocioso, sino un contexto que evidencia y transforma las formas en las que aprendemos y enseñamos.

4. Perfil del nuevo docente en un contexto con nuevas formas de hacer y ser

Si el conocimiento evoluciona y transmuta, los modos de enseñanza y aprendizaje también deben hacerlo.

Nos encontramos en un ecosistema comunicativo que viene marcado por: la creatividad, la conectividad, la colaboración, la convergencia y la comunidad. En una sociedad donde el conocimiento es BETA se hace necesario un profesional nómada, en constante proceso de recreación, rizomático e igualmente BETA. El desafío está en enseñar a aprender y aprender durante toda la vida. El reto es la formación de futuros formadores knowmad, hiperconectados, polivalentes, innovadores, capaces de trabajar con otros; en constante reinención y desarrollo así como sensibles a la continua transformación de sus saberes y quehaceres, en formación perpetua y permanente.

Desde esta perspectiva, el docente necesita de formación en relación a la investigación y a las capacidades investigadoras. En esta sociedad digitalizada, capacidades como la creatividad, la observación, el análisis, la reflexión, la cultura de la colaboración y cooperación se hacen imprescindibles (Delors y otros, 1996; Hargreaves, 1994; Gimeno, 1992). En él destacará como característica primordial la capacidad reflexiva en grupo unida a la capacidad de generar conocimiento pedagógico (Imbernón, 2004).

El docente ya no es poseedor de la verdad absoluta, ni personifica el conocimiento, así que el entrenamiento de futuros docentes que dominen un contenido no es suficiente. La formación será más cercana al desarrollo de profesionales comprometidos, responsables, sensibles y comprensivos con el contexto y la comunidad.

En un mundo interconectado, las redes sociales imperan por lo que la Universidad como agente formador de futuros profesionales se enfrenta al reto de ampliar sus fines, implicar a la comunidad e implicarse en las transformaciones socioculturales, éticas y morales. Esta tarea se vuelve mucho más compleja en una época en la que lo que ayer se consideraba como absoluto, individual y finito hoy es plástico y líquido. “Como consecuencia, si la educación de los seres humanos se hace más compleja, la profesión docente lo será también” (Imbernón, 2004: 6).

Si somos portadores de cultura, si el conocimiento es construible de forma tanto individual como conjunta y un profesional docente no es sólo aquel que domina (de forma irreflexiva incluso) el contenido, si los roles entre educadores y educandos se rompen, el profesional se caracterizará por ser autónomo. Es decir, se definirán por la capacidad (y oportunidad) de tomar decisiones sobre su propia práctica. Un profesional cuya visión de la educación alejada de visiones técnicas de la misma la asumirá como compromiso moral, ético y político y, por tanto, entenderá el contexto como elemento fundamental para comprender las necesidades educativas de su alumnado. El

docente no puede dejar, pese a estos cambios de escenarios y de formas, de ser un intelectual crítico (Giroux, 1990).

Los foros, los blogs y las redes sociales sean cada vez más utilizados y valorados como espacios donde compartir se vuelve actividad muy enriquecedora. Es una nueva forma de entender el trabajo en la que la creciente complejidad socioeducativa y el apren-red-izaje debería provocar que la profesión docente fuera más colectiva y menos individualista, más compartida y menos aislada. La crítica, la reflexión, la colaboración y la coordinación serían actitudes coherentes y necesarias para el desarrollo profesional evitando, de este modo, un profesorado mecánico e instrumental que aplica y reproduce lo que otros desde esferas superiores (i.e. Administración Educativa) deciden sobre ellos. Con Internet se rompe la idea de una educación basada en la transmisión de paquetes de conocimientos acumulados (Castell, 2000), ya que la información y la formación aumenta de forma exponencial.

5. Últimas reflexiones

Un docente en la sociedad digital debe dominar el funcionamiento de la Red, y se enfrenta al doble reto de formarse en ello para poder formar a otros (Helsper, 2008; Rowlands et al., 2008; OECD/CERI, 2009).

La digitalización evidencia un nuevo modo de concebir, construir y difundir el conocimiento. La sociedad hiperconectada y organizada en comunidades hace que valores como la colaboración, construir experiencias colectivamente y la honestidad sean fundamentales de desarrollar en el alumnado. Es inevitable evidenciar que debemos plantear una nueva manera de entender los procesos de formación más amplios y distintos a los conocidos (Warschauer, 1999). De no ser así son muchas las pérdidas de talento y conocimiento al que nos enfrentamos.

La educación superior se concibe como un proceso dinámico y cambiante en función de las necesidades formativas del alumnado para incrementar su educación científica en las áreas de conocimiento que son de su interés y se vea reflejado en la mejora de su profesionalidad. De este modo, y si atendemos a los constantes cambios científicos y sociales que sufre toda profesión, se hace lógica la necesidad de repensar de modo continuado en el currículum y la formación del docente como agente de producción y reproducción de conocimiento y orden social.

Las situaciones educativas ante las que los docentes se enfrentan son cada vez más complejas. Esto implica un saber hacer y saber ser flexible y adaptable. La aplicación de saberes adquiridos durante la formación inicial no es suficiente. Se requiere una toma de decisiones fundamentada que se ajuste a las particularidades de cada situación en el que acontecen.

Nos encontramos en un nuevo contexto que afecta, sin duda, a la organización y contenido de la formación docente. Y es que “cualquier fenómeno que afecte a las fuentes de las que los sujetos obtengan capital cultural repercute directa o indirectamente a las prácticas educativas” (Gimeno Sacristán, 2004: 185).

6. Referencias

- Angulo Rasco, J. F. & Vázquez Recio, R. (2010). El currículum y los nuevos espacios para aprender. En J. Gimeno Sacristán, *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 501-526). Madrid: Morata.
- Buckingham, D. (2005). *Educación en medios: alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- Castells, M. (2000): *La sociedad Red*. Madrid: Alianza.
- Castells, Manuel (1997). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. La sociedad Red*. Vol.1. Madrid: Alianza.
- Del Rey Morato, J. (1996). *Democracia y postmodernidad: teoría general de la información y comunicación política*. Madrid: Complutense.
- Delors, J. (1996). *La educación tiene un tesoro. La educación tiene un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana.
- Freire, J. (2008). Cultura digital y prácticas creativas en educación. *Revista de Universidad y Sociedad del conocimiento*, 6(1), 2-6.
- Gere, C. (2002). *Digital Culture*. London: Reaction Books.
- Gimeno Sacristán, J. (1992) *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2004). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2010). *El currículum y los nuevos espacios para aprender*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Hagel III, J., & Armsntrong, A. (1997). *Net.gain: expandig markets throgh virtual communities*. Boston: Harvard Business School Press.
- Hargreaves, A. (1996) *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Helsper, E. (2008). *Digital Natives and Ostrich Tactics? The Possible Implications of Labelling Young People as Digital Experts*». En *Beyond Current Horizons (Futurelab)*. <http://www.beyonddcurrenthorizons.org.uk/digital-natives-and-ostrich-tactics-the-possible-implications-of-labelling-young-people-as-digital-experts> (Consultado el 1 de octubre de 2009).
- Imbernón, Fr. (2004) La profesión docente en el nuevo contexto educativo. En Carnicero Duque, Paulino, Silva García Patricia & Mentado Labao, Trinidad (Coords.) *Nuevos retos de la profesión docente II seminario internacional RELFIDO* (Red Europea y Latinoamericana de Formación e Innovación Docente). Grupo de Investigación FODIP Formación Docente e Innovación Pedagógica: Universidad de Barcelona.
- OECD/CERI (2009). *Evidence and Policy Implications. Technology in Higher Education to 2030*». En *New Millenium Learners in Higher Education*. <http://www.nml-conference.be/wp-content/uploads/2009/09/nml-in-higher-education.pdf>. (Consultado el 18 de octubre de 2009).
- Pisani, F. (2010). *La Alquimia de las multitudes: cómo la web está cambiando el mundo*. Barcelona: Paidós.

- Piscitelli, A. (2006). Nativos e inmigrantes digitales: ¿Brecha generacional, brecha cognitiva, o las dos juntas y más aún? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(028), 179-185.
- Piscitelli, A. (2009). *Nativos digitales: dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de participación*. Buenos Aires: Santillana.
- Preece, J. (2000). *Online communities. Designing Usability, Supporting Sociability*. Sussex: John Wiley & Sons.
- Robins, K. (1995). Will image move us still? En M. Lister (Ed.), *The Photographic Image in Digital Culture*. London: Routledge.
- Rowlands, I., Nicholas, D., Williams, P., Huntington, P. & Fieldhouse, M. (2008). *The Google Generation: The Information Behaviour of the Researcher of the Future*. <http://www.emeraldinsight.com/insight/viewpdf.jsp?contenttype=article&filename=html/output/published/emeraldfulltextarticle/pdf/2760600401.pdf>. (Consultado el 24 de octubre de 2009).
- Sefton-Green, J. (1998). *Introduction: Being Young in the Digital Age*. In J. Sefton-Green (Ed.), *Digital Diversions: Youth Culture in the Age of Multimedia*. London: UCL Press.
- Toffler, Al. (1979). *La tercera ola*. EEUU: Plaza & Janes.
- Warschauer, M. (1999): *Electronic Literacies*. Mahwah, NJ. LEA: Inc. Publisher.
- Weinberger, D. (2007). *SuperNova.Disorder: Feature or Bug*. <http://conversationhub.com/2007/07/09/video-david-weinberger-and-andrew-keen>. Consultado el 3 de Diciembre de 2010.
- Weinberger, D. (2008). *Everything Is Miscellaneous: The Power of the New Digital Disorder*. New York: Henry Holt and Company.

“O possível é muito pouco diante da necessidade”: *Dificuldades de aprendizagem, fracasso escolar e práticas lúdicas*

Maria Vitória Campos Mamede Maia

PPGE/ UFRJ

mariavitoriamaia@gmail.com

Silvia Gabrielle Braz Coimbra

PPGE – UFRJ/ Universidade do Porto

silviagbcoimbra@gmail.com

Camila Nagem Marques Vieira

PPGE-UFRJ / Colégio Pedro II

camilanagem@yahoo.com.br

Resumo - Este artigo é resultado de parte da pesquisa de mestrado de uma das autoras, tomando como ponto de partida as falas de um conselho de classe de uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal situada no estado do Rio de Janeiro (Brasil). Esta desenvolvia um projeto voltado para a superação das dificuldades de aprendizagem. As vivências lúdicas, base para construção de aprendizagens, era a proposta de trabalho pretendida pela pesquisadora para lidar com o abandono e fracasso escolar decorrentes das dificuldades de aprendizagem. Partimos da tese de estes são vertentes de um processo do qual fazem parte diversos atores: alunos, responsáveis, professores e poder público. A partir desse recorte, apresentaremos as realidades permeadas por este grupo e o aparente sentimento de abandono e fracasso diante de um contexto não saudável para aprender e ensinar.

Palavras-chave: dificuldade de aprendizagem, espaço lúdico, avaliação da aprendizagem

Este artigo tem como ponto de partida as falas de um conselho de classe de uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental de escola municipal situada no sul do estado do Rio de Janeiro (Brasil) que desenvolveu um projeto voltado para a superação das dificuldades de aprendizagem. Os principais objetivos deste projeto eram a superação de dificuldade(s) de aprendizagem, a promoção da socialização destes alunos, o trabalho com a autoestima, o desenvolvimento da autonomia e condução a uma aprendizagem significativa. As vivências lúdicas, base para construção de aprendizagens, era a proposta de trabalho pretendida pela pesquisadora para lidar com o abandono e fracasso escolar decorrentes das dificuldades de aprendizagem. Por meio de oficinas artísticas era pretendido construir espaços saudáveis e assim despertar o desejo de saber (Vieira, 2014). Objetivamos, neste artigo, propor olhares para as dificuldades em aprender. Partimos da tese de estes são vertentes de um processo do qual fazem parte diversos atores: alunos, responsáveis, professores e poder público. A partir desse recorte, apresentaremos as realidades permeadas por este grupo e o aparente sentimento de abandono e fracasso diante de um contexto não saudável para aprender e ensinar.

As perguntas que buscamos responder com este relato de experiência e suas análises permeiam os seguintes pontos: Que respostas curriculares e pedagógicas estão sendo dadas a populações

em risco de abandono escolar? Seria possível, na realidade vivida nesta escola do Rio de Janeiro, haver uma mudança pedagógica institucional que pudesse resgatar os processos de aprendizagem? Ou seria este possível muito pouco diante da necessidade?

Foi mantido o mesmo recorte metodológico da pesquisa inicial de Vieira (2014), qual seja, uma metodologia qualitativa com análise de conteúdo dos dados, tendo-se que levar em conta que ao escolhermos uma cena, o terceiro conselho de classe desta escola, igualmente vamos para a seara do relato de experiência, sendo a análise das falas feitas a partir de categorias que seriam consideradas, no escopo da pesquisa maior, como secundárias, no sentido bardiniano (Bardin, 2011). Durante este conselho, foi possível perceber o olhar de professores e equipe diretiva acerca do contexto escolar. Apesar de se tratar do 3º bimestre, tendo-se pela frente um bimestre inteiro de trabalho, é neste conselho que as falas apresentadas trazem elementos que colaboram na análise das seguintes categorias: criatividade, dificuldade de aprendizagem e abandono.

O conselho de classe: reflexo de um contexto educacional perverso

O conselho de classe nas escolas brasileiras deveria se constituir como um espaço privilegiado para o acompanhamento do trabalho desenvolvido pela instituição e avaliação dos processos de ensino aprendizagem com participação da comunidade escolar (Brasil, 1996, art. 14). Contudo, o que foi presenciado e anotado no diário de campo de Vieira (2014) traz a baila uma cena onde este espaço foi utilizado para uma séria estigmatização do corpo discente, levando a uma definição imprecisa do futuro desses alunos dentro da própria escola.

Além das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelo grupo de alunos, o mesmo era percebido e marcado pela comunidade escolar como fora da 'norma' ou como 'aqueles lá que são especiais'. Mesmo compreendendo os objetivos do projeto e sua importância para suas trajetórias escolares, estes sujeitos traziam em suas histórias de vida escolar retenções e insucessos e apresentavam igualmente grande número de faltas, baixa autoestima, agressividade e passividade em relação ao próprio processo de aprendizagem.

Neste conselho de classe, foi consenso a piora no rendimento e no comportamento deste grupo. O interesse e o empenho nas atividades foram considerados em queda. Neste contexto, a fala da professora de português expõe para o grupo de professores sua análise acerca da situação:

“Eu me sinto responsável em que sentido, é... essa turma não poderia entre aspas... ter sido “abandonada”, e eu... o que eu sinto... é que a escola... está... eu sinto isso... como eles não vão sentir se eu sinto isso? Entende? Afeta de uma maneira... Está tudo tão articulado... e eles estão lá naquele canto... e aí... enfim... o que eu percebi é que piorou... sim...”

Esta professora deixa claro que tem a sensação de que a turma foi **abandonada**, utiliza o entre aspas como uma maneira de marcar uma situação que não é clara, que está velada no contexto escolar, o abandono simbólico e material que afeta a todos, professores e alunos, sendo este abandono articulado a outras questões como o próprio aumento da agressividade e do

desinteresse da turma. A falência no espaço do criar e brincar (Winnicott, 1975) está posta e exposta.

Em relação à criatividade e às práticas pedagógicas desenvolvidas no projeto, a diretora pontua:

“Eu não culpo vocês não...porque assim... o 1º segmento ele fica... ele tem mais essa coisa... você fez o curso normal... vai fazer pedagogia...é...é... trabalha mais essa questão... fica muitas horas com a turma, então... ela tem mais oportunidades de criar, de conhecer o aluno, o aluno está mais próximo, ela está mais tempo com o aluno.. agora... o segundo segmento... durante muitos anos foi cada um na sua disciplina... tudo muito fragmentado, então acho que... hoje, o que a gente está fazendo, fazendo algo diferente que está assustando todo mundo.”

Diante deste depoimento, podemos perceber alguns aspectos importantes para avaliarmos as práticas que se tentam implementar em escolas no estado do Rio de Janeiro e que acabam na sensação de abandono dos alunos e de culpa dos professores em relação a seu empoderamento como docente. Percebamos que a fala “eu não culpo vocês” traz claramente a marca de fracasso, não somente dos alunos que deram origem ao projeto, mas também de todos envolvidos no mesmo. Assim, a diretora justifica o fracasso do grupo a partir da fragmentação das disciplinas do 2º segmento do Ensino Fundamental que, em contraposição ao professor normalista ou pedagogo, dificultam a capacidade de criar vínculos com seus alunos. Neste sentido, este segmento de ensino é visto pela diretora como não criativo e refratário a outras formas de trabalho. Ser criativo é visto como algo diferente, portanto, fora do que se considera normal para o ambiente escolar, assustando a todos

Para exemplificar essa questão, a diretora diz:

“Um dia desses eu achei engraçado, *um professor* pensando em uma atividade prática para passar para os alunos, mais lúdica, onde que se via isso um tempo atrás aqui na escola? Entendeu? Do professor que vai lá passa a matéria dele e vai embora... Então assim... a coisa está começando a mudar, mas é difícil... Para vocês eu sei que é muito difícil... Então... Vamos deixar o pedagogo ajudar a gente aí, de alguma forma, dêem ideias também. Eu vou tentar de alguma forma sentar com ela e ver coisas mais práticas, mais práticas e realizáveis, né !? A gente não pode viajar muito porque esses alunos tem muita dificuldade.” [grifo nosso]

Apesar de considerar o lúdico e a criatividade como ferramentas importantes ao processo de ensino-aprendizagem, a diretora demonstra certo estranhamento diante da postura de seu professor. Ela percebe que as formas de ensinar e aprender estão mudando, mas ainda há desconforto e dificuldade em trazer atividades mais práticas para a sala de aula.

Quando afirma que “a coisa está começando a mudar, mas é difícil... Para vocês eu sei que é muito difícil... Então... Vamos deixar o pedagogo ajudar a gente aí, de alguma forma, dêem ideias também”, mais uma vez percebemos a dificuldade de se instituir propostas alternativas a um lugar comum de como se avaliar e de como se ensinar. Ou seja, “é difícil”, e para os professores de fora

do projeto é “muito mais difícil”. Quando essa dificuldade se apresenta, cabe não ao corpo docente, reunidos para avaliar o projeto, os alunos e a si próprios tentarem se modificar, e sim à Pedagoga, que estava chegando na escola. Logo, caberá a outro refazer, fazer ou desfazer o processo. Para o corpo docente é difícil, muito difícil, e assim permanecemos dentro do habitual e corriqueiro. Nesse espaço dessa forma constituído não há lugar para mudanças, somente para continuidades já que “A gente não pode viajar muito porque esses alunos tem muita dificuldade”. O contexto, neste sentido, se mostra perverso, as dificuldades da instituição, as limitações dos professores, as vivências trazidas por este grupo de alunos colocam em jogo diversas práticas e posturas que dificultam uma intervenção pedagógica de resgate destes processos de aprendizagem.

O tema do abandono é retomado pelo professor de Geografia, explicitando em sua fala o contexto em se vê inserido e sua visão sobre o projeto:

“É...Bem... Eu queria pegar do início o abandono...É... nós estamos abandonados, nós estamos... A escola está abandonada há muito tempo, então, a escola não é a escola os abandonou, o poder público nos abandonou. Existe uma miopia, o poder público está míope, não vê o obvio, a situação não está ruim, está péssima, essa turma é em alguns aspectos o retrato da escola, que por sua vez, é o retrato da educação pública, em alguns aspectos lógico, eu estou... Nos aspectos mais... É... Críticos... Então a ideia de fazer uma turma para fazer uma separação para alguns alunos para que eles possam é... Ter uma atenção diferenciada... Etc... Etc... A ideia é boa, mas... A ideia se perdeu...”

As falas e as considerações aqui relatadas revelam o entendimento de alguns profissionais sobre o lúdico e a criatividade no contexto escolar. Há uma disputa posta, modelos tradicionais de ensino que não se adequam a todos, alunos que eram invisíveis no ambiente escolar que, como afirma a diretora, “*sempre existiram*” e que agora estão sendo vistos por estarem todos juntos. O descaso do poder público brasileiro e a ineficácia de políticas públicas voltadas para uma educação de qualidade colaboram para a manutenção da questão. A falta de profissionais da escola para coordenação do projeto e a inexistência de um trabalho colaborativo entre os campos disciplinares revelam a fragmentação das práticas. Os poucos profissionais que se dispõem partir das vivências dos alunos para construir aprendizagens não encontram apoio em suas ações.

Associamos a estes fatores, a ideia da necessidade de mudança em um currículo estabelecido, onde o que permeia as discussões do conselho de classe seria sempre a valoração que se cobra sobre o trabalho do aluno. Ao falarmos do fracasso escolar e das dificuldades de aprendizagem, não podemos deixar de trazer para a discussão as realidades avaliativas das escolas brasileiras pautadas em uma pedagogia do exame.

Segundo Perrenoud (2007), a avaliação tem um único propósito: o de levar os alunos a aprenderem e alcançarem seus objetivos de aprendizagem. Para isso, este tipo de avaliação está pautado em uma união dos processos cognitivos de cada aluno, com respostas sobre seus resultados, tendo como instrumentos constantes a regulação da aprendizagem, as autoavaliações

e autorregulações. A regulação, para este autor, não surge como uma ideia pejorativa e sim como algo necessário para que se obtenham resultados positivos no ensino. É por meio desta regulação que professor e aluno conseguem observar os resultados de seus trabalhos durante o ano.

Porém, pelo que foi relatado neste conselho de classe as propostas inovadora não se refletiam em mudanças significativas na forma avaliativa, continuava esta sendo o centro do processo de aprendizagem na lógica da instituição. Continuávamos a ver a avaliação Somativa (Cortesão, 2002) sendo realizada ao final de cada bimestre, semestre, unidade ou ano letivo, e discutida como resultado pontual de um trabalho que permeia para além dos objetivos pré-determinados.

Dando continuidade à fala do Professor de Geografia, acima já mencionado, esta analisa a situação da escola e do projeto efetuado na mesma como o retrato da educação pública brasileira na atualidade: o abandono dos alunos e o mesmo sentimento destes para sua situação como sendo de responsabilidade do poder público. Portanto haveria um descaso e descompromisso com todos os professores e alunos brasileiros.

Devemos marcar, aqui, que a idéia deste professor, corroborada por muitos docentes, traz uma outra questão: qual seria a responsabilidade do trabalho docente em uma escola para que ela se efetive como um espaço de mudança da realidade na qual está inserida? Se a “culpa” é do poder público a quem imputar o onus? A uma representação social sem corpo nem materialidade? E nós, professores, o que fazemos quando, ao sermos docentes, passamos a ser a materialização deste poder público para a comunidade escolar? Assim, se o poder público fracassa, nada temos a fazer, fracassamos juntos. Desta maneira, acredita-se que, diante das impossibilidades apresentadas, não é possível concretizar o principal objetivo do projeto aqui apresentado: resgatar processos de aprendizagem para este grupo de alunos.

O mesmo professor, em continuiade à sua longa fala no conselho estudado, discorre sobre o lúdico e à criatividade no espaço escolar, deixando claro que só é possível fazer o ‘trabalho normal’. Diante do questionamento da diretora acerca do significado do que ele entendia por normalidade, o professor faz a seguinte consideração:

“[para] ter uma atividade lúdica para fazer algo diferenciado eu preciso de tempo... Capacidade não nos falta de produzir material, capacidade não nos falta de fazer algo mais lúdico, capacidade não nos falta da gente produzir. Nos temos carga horária para um trabalho ‘normal’, e esse trabalho normal a gente faz, e dentro daquele contexto é impraticável... A gente vive um clima de tensão... agressividade, intransigência, tudo isso faz parte deste contexto perverso que nós estamos submetidos... Bem a gente faz o possível... E isso todo mundo está fazendo... mas **esse possível é muito pouco diante da necessidade.**” [grifo nosso]

Este professor não nega a capacidade de os professores serem criativos, sendo que para ele, ser criativo é produzir material, “significa desenhar letrinha” (sic), ou seja, se não mostramos resultados concretos não seríamos criativos e qualquer movimento de autoria ou de autonomia dos alunos com dificuldades de aprendizagem não poderia ser validada, nem mesmo esse movimento por parte do professor: ele teria de ter tempo para fazer ‘coisas’... Será que trabalhar

com barreiras de aprendizagem é produzir ‘coisas’ para serem utilizadas por esses alunos? Temos ainda a questão do tempo: “não temos tempo”. Fato, na realidade docente brasileira poucos tem tempo para fazer muita coisa concreta, como jogos ou brinquedos, poucas são as instituições que respeitam a lei de haver um terço da carga horária para planejamento (Brasil, 2008). Assim voltamos a questão do abandono não só discente como docente, mas como quase vaticina esse professor “ Bem a gente faz o possível... E isso todo mundo está fazendo... mas **esse possível é muito pouco diante da necessidade**”.

Sim, o possível é muito pouco diante da realidade desta escola e deste projeto, porém cabe aqui ouvirmos outra fala, a da professora de História, que assumiu a turma no fim do 1º semestre, onde ela expressa para os professores as dificuldades e os avanços que encontrou. Sim, ela conseguia ver avanços! O que até então não havia sido sequer citado pelos docentes ou pela diretora. Os trabalhos pontuais desenvolvidos com o grupo e a busca por dar voz aos alunos, utilizando seu universo de interesse e vivência como gancho para as práticas construídas produziu algum tipo de resultado:

“Dessa agressividade... Porque eu tinha... No início muitos problemas... Muita agressividade dos meninos e eu não conseguia controlar a turma, agora em agosto eu voltei e comecei a fazer este tipo de trabalho... Olha... Mais pontual... Mais... Né... Um pouco mais devagar... E diversificando as atividades... E eu consegui não apenas o resultado, em termos de conteúdo, né mais em termos de comportamento... É claro... Que o Vítor ele não parava o tempo todo, mas ele parava e fazia algumas coisas...”

“E eu consegui não apenas o resultado, em termos de conteúdo, né mais em termos de comportamento.”. Nesta fala vemos que a avaliação centrada no aluno e no seu processo de aprendizagem prioriza as singularidades em contrapartida a redução a um quantitativo. Algo muda na forma de o aluno perceber e ser percebido, já que, como relata, “o Vítor ele não parava o tempo todo, mas ele parava e fazia algumas coisas...” , fazia algumas coisas... e isso importava. Talvez nesta escola precisassem os professores serem auxiliados, na sua maioria, por um projeto de dificuldade de ensinagem, já que professores novos na casa conseguiam ver e fazer o que os mais antigos diziam não ter tempo.

Como bem situa Charlot (2006), os professores mais se formam na prática, com outros professores, do que dentro dos institutos de formação. Isso implica em um ciclo onde práticas bem sucedidas serão referências, assim como práticas denominadas pelo senso geral como “ruins”, acabarão por ser absorvidas em uma ideia de conformidade ao que já está posto. Assim, para este grupo analisado, dentro de uma realidade reasseguradora da manutenção do já visto e do já posto, mudanças não eram percebidas como “bem-vindas” e sim como perda ou uso de mais tempo, tempo que não se tinha, principalmente para os alunos que não aprendem como os outros. A professora de História ainda percebia as mudanças, mas nos perguntamos por quanto tempo. Os professores que trabalharam no projeto igualmente acreditaram nele, mas por algum tempo, foram engolidos por aquilo que denominamos contexto perverso.

O que quebrou um pouco o lugar-comum de uma prática docente já há muito exercida? Podemos afirmar que foi exatamente o lúdico, a proposta de não se fazer da nota ou da aula tradicional o mote do projeto desta escola. Logo, há sim propostas pedagógicas inovadoras sendo concebidas, mas o que nos faz afirmar, no final desta análise, que o possível é muito pouco diante da necessidade, é o fato de sabermos, por sermos docentes, que o cenário da educação brasileira ainda é muito refratário a essas mudanças, ou quando não, o contexto de abandono do “falta de tudo”, faz com que estejam mais vulneráveis as populações em risco de abandono escolar, assim como faz com que os professores sejam extremamente fragilizados diante da necessidade de se poder sobreviver em um ambiente hostil.

Referências

- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Brasil. (2008). *Lei 11.738*. Brasília.
- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília.
- Charlot, B. (2006). Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In S. G. Pimenta & E. Ghedin, *Professor Reflexivo no Brasil: Gênese crítica de um conceito* (pp. 89-108). São Paulo: Cortez.
- Cortesão, L. (2002). *Formas de ensinar, formas de avaliar: breve análise de práticas correntes de avaliação*. Ministério da Educação: Departamento de Educação Básica.
- Vieira, C. N. (2014). *Educação Estética e o Espaço Escolar: O brincar no contexto da dificuldade de aprendizagem*. Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Winnicott, D. (1975). *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago.

Avaliemos e sigamos: *A transição da educação infantil para o ensino fundamental em uma escola do município do Rio de Janeiro*

Maria Vitória Campos Mamede Maia

PPGE/ UFRJ

mariavitoriam Maia@gmail.com

Silvia Gabrielle Braz Coimbra

PPGE – UFRJ/ Universidade do Porto

silviagbcoimbra@gmail.com

Resumo - Este artigo faz parte das vivências de campo de uma das pesquisadoras autoras. As reflexões aqui contidas emergem de uma situação específica acompanhada pela pesquisadora, acerca da dificuldade presenciada por uma criança para se adaptar às novas regras do novo ciclo que vivenciava. Objetivamos propor novos olhares sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, muito marcada por modelos avaliativos mais perversos do que vivenciados até então por estes sujeitos. A partir de um recorte pautado na defesa de uma prática pontuada por vivências lúdicas e por uma avaliação da aprendizagem que se realize de forma contínua, desenvolvemos nossa reflexão neste artigo.

Palavras-chave: avaliação da aprendizagem, ludicidade, Educação Básica

Este artigo faz parte das vivências de campo de uma das pesquisadoras autoras. As reflexões aqui contidas emergem de uma situação específica acompanhada por Coimbra (2014), acerca da dificuldade presenciada por uma criança para se adaptar as novas regras do novo ciclo que vivenciava. Objetivamos propor novos olhares sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, muito marcada por modelos avaliativos mais perversos do que vivenciados até então por estes sujeitos. A partir de um recorte pautado na defesa de uma prática pontuada por vivências lúdicas e por uma avaliação da aprendizagem que se realize de forma contínua, desenvolvemos nossa reflexão neste artigo.

Não podemos dizer que esperamos efetivamente respostas ao que analisamos, contudo, buscamos melhor compreender que estratégias avaliativas permeiam o sistema educacional brasileiro e de que forma as didáticas utilizadas em sala, reflexo destas estratégias, refletem nas crianças que se sentam diariamente nos bancos das instituições brasileiras.

Para este artigo, mantivemos a metodologia de pesquisa desenvolvida na dissertação de mestrado de Coimbra (2015), porém aqui objetivando apenas um aporte de nossa triangulação. Sendo assim, escolhemos como metodologia de recolha de dados o diário de campo a partir do qual realizamos um trabalho de análise de conteúdo e categorização posteriores, a partir do método de Bardin (1977).

“Está muito difícil. Eu não vou aguentar”- quando a única opção é se adaptar: retratos de uma educação pautada nas avaliações.

“ Criança chorando se dirige a pesquisadora

- Por favor, posso ficar do seu lado?

- Fica a vontade. Mas porque você chora?

- Está muito difícil. Eu acho que não vou conseguir.

- Mas calma – pesquisadora tenta abrandar o choro que se torna mais pesado -
o que está difícil?

- O primeiro ano! Na Educação Infantil eu fazia trabalhinhos, mas era um ou dois. Agora eu passo o dia tendo que fazer e usar caderno! Eu não sei usar caderno! E também a minha mãe disse que tem prova. Eu não sei fazer prova. Isso tudo é muito difícil!

A criança continua chorando por mais 10 ou 15 minutos.”

(Trecho retirado de *Diário de Campo*, Rio de Janeiro, Janeiro de 2014)

A pesquisa aqui enunciada teve como instrumento de recolhimento de dados a observação não participante, buscando manter pouca interação com seus sujeitos pesquisados. Contudo, a reação desta criança de 06 anos, ainda no primeiro mês de seu ensino fundamental, trouxe para o registro de campo, e conseqüentemente para análise a questão da perversidade do ensino na cidade do Rio de Janeiro.

A pesquisadora acompanhou uma mesma turma de crianças em seu período final da Educação Infantil e em seu primeiro bimestre como alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental. A criança descrita no caso acima demonstrava na Educação Infantil ser uma criança interessada pela aprendizagem, questionadora e nos momentos de brincadeira, era liderança perante a turma. Contudo, ao chegar ao primeiro ano, logo na primeira semana recebeu a primeira constatação de que o ambiente de confiança havia mudado: foi direcionada a uma cadeira determinada pela professora, não ficando ao lado de sua melhor amiga. Em seguida, era cobrada de manter o ritmo de produção, assim como toda a turma. Unido a isso, a cobrança da mãe em ter em sua filha o que esperava de boa aluna ficava evidente na preocupação da menina em sempre ter seu caderno em perfeito estado e acertar suas tarefas, sendo corriqueiras falas como “ Minha mãe vai ficar feliz.” Ou “ Se eu não fizer as coisas do jeito que a professora e minha mãe mandam, eu fico de castigo”.

Esta não era a única criança que passava por difíceis momentos em sala, tendo outros casos semelhantes ou mais problemáticos, que não citaremos aqui por necessitarem de uma análise mais profunda não tendo espaço nesta discussão. Contudo, a reação da menina que trazemos no caso explicitou muito do sentimento das outras crianças. Algumas olhavam com ar de espanto, outras ficaram preocupadas com a reação da professora mesmo que essa não demonstrasse agressividade com as crianças. Mas a maioria olhava com expressões de compreenderem o que a criança passava.

É importante destacar que, mesmo sendo apenas uma observadora participante (Bogdan & Biklen, 1994), ao lidarmos com crianças como sujeitos de estudo, é inerente que, em algum momento, possamos nos transformar em adulto de referência. No caso desta pesquisa, este momento ocorreu na transição da E.I para o E.F, onde a pesquisadora era o único adulto que permanecia. Apesar de tomarmos o cuidado de apenas retomarmos a pesquisa depois de um período inicial de adaptação das crianças com a nova professora, este fato foi inevitável no decorrer da segunda parte de nossa investigação.

Nosso primeiro questionamento vem apoiado por Michael Young (2007) quando este questiona, em um de seus trabalhos, para que servem as escolas? Antes de qualquer reflexão possível sobre o currículo escolar e suas avaliações, precisamos nos questionar a quem este conhecimento se destina e com que finalidade.

Como afirma Apple (2006), o currículo é sempre uma produção imersa em disputas e seleções de um determinado grupo. A escola passa a ser destinada a classes de acordo com os gostos da produção deste currículo. Apesar de termos grandes ressalvas sobre o posicionamento de um currículo necessariamente seletivo em disputa, como também questionam Lopes e Macedo (2011), manteremos nossas observações, a partir desta estrutura.

Indo em direção a este pensamento, e fazendo uma comparação preliminar sobre as políticas curriculares em pauta hoje no Brasil, temos propostas em busca de uma qualidade total assim como em modelos empresariais. Esta lógica encontra-se em nossas políticas, principalmente um modelo instaurado a partir da década de 1990 e que ainda hoje se faz refletir nas políticas educacionais: a pedagogia das competências. A pedagogia das competências, como afirma Tesch (2013), seria brevemente explicada como:

“A lógica que sustenta esse modelo educacional que prioriza o mercado pode ser entendida como uma “pedagogia dos resultados”, isto é, “[...] o governo se equipa com instrumentos de avaliação dos produtos, forçando, com isso, que o processo se ajuste às exigências postas pela demanda das empresas” (Saviani, 2007, p.1253).

“Assim, a educação supre necessidades do mercado e conseqüentemente o que é compreendido como qualidade é por ele estabelecido.” (Tesch, 2013: 73)

Este pensamento é o que é caracterizado por Young (1982) como currículo técnico instrumentalista, onde a educação e o conhecimento se tornam meramente fins para se atingir a objetivos determinados pela lógica econômica. Essa perspectiva curricular, centrada em objetivos sem problematizações dos fins, como defendido por Tyler (1978), se mantém em uma lógica instrumentalista de formação de habilidades e conceitos, como bem ressaltados nos estudos de Lopes e Macedo (2011).

Mas o que isso nos remonta a reação da criança? O pensamento de um currículo pautado em um desenho de busca de produtividade nos faz correr atrás de práticas que se objetivam a partir do resultado final. Sendo assim, temos ações que se desenrolam a partir do conteúdo que poderá ser tangível ao final de um determinado período, pouco nos dando conta do conhecimento humano variado que nos cerca em nossa sala de aula.

Não intencionamos no espaço que temos para um artigo, discutir e questionar políticas públicas que se perpetuam há anos nas escolas do Rio de Janeiro. Porém, a situação vivenciada ocorreu principalmente por duas razões: o medo infantil e a didática pré-estabelecida no nível de ensino a qual ela está sendo inserida.

A menina, que vamos dar o nome fictício de Maria, perpetuava em sua fala o senso comum de que, ao ingressar no primeiro ano do Ensino Fundamental, as coisas começavam a ficar mais sérias. Seria cobrado dela algumas tarefas e responsabilidades que culminariam em uma avaliação ao final.

O x da questão está, em nosso ponto de vista, em uma proposta curricular que se inicia a partir das avaliações necessárias à promoção do alunado. Não estamos diante de propostas que caminham no sentido oposto a este funcionamento, não estamos com propostas curriculares onde a avaliação é parte do processo de aprendizagem. Estamos cada vez mais em um universo escolar onde a avaliação determina o que vai ser a aprendizagem.

Seguindo nossas perspectivas, Luckesi (2011) discorre que a prática educacional brasileira está voltada a um sistema de verificação constante destes educandos e é utilizada como um mero instrumento de dominação. Quanto ao termo verificação, Luckesi (2010) defende que

“O conceito verificação emerge das determinações da conduta de, intencionalmente, buscar “ver se algo é isso mesmo...”, “investigar a verdade de alguma coisa...”. O processo de verificar configura-se pela observação, obtenção, análise e síntese dos dados ou informações que delimitam o objeto ou ato com o qual se está trabalhando.”
(Luckesi, 2011: 52)

Luckesi (2011) afirma que em grande parte é por seguirmos uma lógica avaliativa de verificação que acabamos por não conseguir perceber, no processo de aferição da aprendizagem, ideias e ações capazes de transformarem significativamente a qualidade de ensino dos educandos, não só em um nível micro de sala de aula, mas de um sistema educacional como um todo.

A professora regente da turma afirmou sobre a situação que era comum ter crianças que choram e ficam com trauma de ir à escola por alguns meses no início do ano. Nossa lógica de ensino traz consigo uma violência simbólica e naturalizada no qual não são respeitadas as fases de desenvolvimento infantil (Piaget, 1989) e muito menos as singularidades da criança como sujeito social e emergido culturalmente.

Afirmamos nossa crítica não quanto ao movimento de avaliar, é outra a nossa questão. O fato é que socialmente somos seres avaliados e avaliadores de tudo que nos cerca, seja por termos a influência escolar marcada em nossa constituição, seja pelo desejo de termos do outro algo, ou de refletimos defeitos nossos nesse outro. Sobre esse aspecto, afirma Perrenoud (1999) que:

“Avaliar é – cedo ou tarde – criar hierarquias de excelência, em função das quais se decidirão a progressão do curso seguido, a seleção no início do secundário, a orientação para diversos tipos de estudos, a certificação antes da entrada no mercado de trabalho e, frequentemente, a contratação. Avaliar é também privilegiar um modo de estar em aula e no mundo, valorizar formas e normas de excelência,

definir um aluno modelo, aplicado e dócil para uns, imaginativo e autônomo para outro...”(Perrenoud, 1999: 9)

Nosso questionamento é que, seguindo essa visão hierárquica de avaliação, observamos frequentemente em nossas escolas atuais, a avaliação sendo utilizada, dentre outras finalidades, como uma maneira de definir e selecionar onde cada indivíduo será encaixado de acordo com as necessidades estruturais e mercadológicas de nossa sociedade. Em um mundo capitalista e cada vez mais competitivo, torna-se necessário criar condições cada vez mais cedo de esta lógica ser instaurada e perpetuada de maneira plena e estática.

Vislumbramos escolas que vão retirando cada vez mais cedo de seu interior a ludicidade inerente a aprendizagem infantil e necessária para a mesma. Devido à sua origem semântica e sua utilização cultural como momento de lazer e diversão, o lúdico vem constantemente sendo tratado como dicotômico às instâncias escolares, principalmente em que tange a relações de avaliações intrínsecas a estas organizações.

O que trazemos aqui é a importância desse espaço do brincar e, neste, qualquer coisa pode ser transformada em algo transicional, ou seja, nem algo só interno da criança, nem algo só externo à criança, sendo este um espaço do entre, como mesmo diz Winnicott (1975) que, ao ser gestado, acaba abarcando o mundo inteiro, mesclando a vida de criatividade.

O lúdico é um espaço que potencializa a aprendizagem de maneira a media-la de forma significativa ao universo do sujeito. Partimos neste aspecto, para outro ponto de nossa defesa e talvez o mais importante no desenvolvimento de nossa argumentação sobre o lúdico como conhecimento: o lúdico é linguagem a ser potencializada. Como afirma Corsino (2010)

“Neste lugar de brincar, as palavras são brinquedos que, como qualquer objeto que participa das brincadeiras das crianças, são viradas e reviradas para criar novos movimentos e deslocamentos. As mudanças de ordem dão novos propósitos às palavras, que só fazem sentido aos que partilham aquele brincar particular.” (Corsino, 2010: 49).

Se abordarmos a visão defendida por Candau (2011) de que o trabalho multicultural permite o diálogo entre diferentes saberes e conhecimentos, poderemos pensar em um currículo que permite diferentes culturas e linguagens em sua organização. Utilizamo-nos, ainda na perspectiva cultural do lúdico, de uma possibilidade defendida por Canen e Canen (2005) de que um currículo precisa constituir-se de identidades híbridas, provocando, assim, a visão de saída de uma única estrutura curricular. Como os autores defendem,

“o refinamento do conceito e do escopo da categoria identidade, considerada central no multiculturalismo, pode ampliar o olhar multicultural para áreas também elas plurais, dentro e fora do campo educacional, criando sinergias e aproximações que possam contribuir para uma maior compreensão das instituições e de seus atores, em uma perspectiva de valorização da pluralidade cultural e de desafio a preconceitos a ela relacionados.” (Canen & Canen, 2005: 43)

Nesta perspectiva e diante do caso de Maria, emergimos para a discussão da necessidade de um currículo que seja defendido também com as percepções sobre o universo do alunado. Se tratando de uma criança em alfabetização, com idade de 06 anos, postulamos uma ideia de educação que dialogue de maneira pura e transversal com a ludicidade, sem que esta seja vista como ócio, mas que o aprender seja prazeroso e natural.

O choro demonstra um medo que surge a partir da perda do espaço de confiança que a criança estabeleceu até este momento (Winnicott, 1975). É em busca deste espaço de confiança que Maria recorre à pesquisadora, único adulto que permaneceu nesta transição marcada por tantas novidades e cobranças. A ludicidade permite a abertura de um espaço que proporcionará a segurança de um lugar propício a se aprender.

Quando falamos de espaço lúdico, estamos falando de um espaço que permita o desenvolvimento de linguagens próprias do indivíduo, como o jogo e a brincadeira, presentes inquestionavelmente na infância como uma de suas mais fortes características representativas. Este espaço está ligado, a nosso ver, à teoria desenvolvida por Winnicott (1975, 1964) sobre os objetos transicionais e fenômenos transicionais que destaca a importância destes na constituição psíquica de uma pessoa. Tanto os objetos transicionais quanto os fenômenos transicionais habitam o que Winnicott (1975) denomina de espaço transicional ou potencial. O brincar existe dentro deste espaço e lida com esses fenômenos e objetos.

Buscamos deixar aos leitores uma provocação. Como afirma Sacristán (2006: 84), “Ninguém pode dar o que não tem. E se os professores não cultivam cultura, não podem dar cultura; se eles não a possuem em profundidade, não podem ensiná-la sequer nos níveis mais elementares”.

Claramente o autor, ao falar de cultura, está problematizando um nível maior do sentido desta palavra. Mesmo assim, a afirmação do autor se perpetua quando falamos não apenas de cultura, mas de linguagens e qualquer saber do qual o professor não domina ou possui restrições quanto a ele. Como afirma Nóvoa (2008), devemos considerar que a formação de professores passa também por suas construções de vida, sendo indissociáveis suas conexões ao relacionarmos os saberes que esses agentes possuem. Neste sentido, o autor dialoga com Sacristán (2006) quando este afirma que educar não é apenas razão, mas também implica sentimentos e vontades intrínsecos de cada ser humano.

Provocamos ao tentarmos dizer que, também por nossa formação como educandos, que nos contemplamos profissionais. Sendo assim, nossas práticas são reflexos diretos do que vivenciamos, do que experienciamos. São reflexos de um currículo que nos é dado e não problematizado. Estamos em uma constante busca de nos percebermos como um profissional que se envolva em uma formação que seja reflexiva sobre a reflexão da ação que produz e não apenas envoltas de saberes tácitos (Schön, 1995).

Que deixemos de nos pautar apenas nos resultados, mas que nos façamos perceber do processo. Que as nossas crianças não nos falem o quão difícil é estar em um lugar de produção de conhecimentos, aprendizagens e inspirações para formação do ser social que todos somos. Que as nossas escolas não se desfaçam de ser este lugar.

Referências

- Apple, M. (2006). A política do Conhecimento Oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In A. F. Moreira & T. T. Silva (orgs.), *Currículo, Cultura e Sociedade*. Cortez Editora.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto Editora.
- Corsino, P. (2009). *Educação Infantil: cotidiano e políticas*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Candau, V. M. F. (2011). Diferenças Culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo sem Fronteiras*, 11(2), 240-255.
- Canen, A., & Canen, A. (2005) Rompendo fronteiras curriculares: o multiculturalismo na educação e outros campos de saber. *Currículo sem fronteiras*, 45(2), 40-49.
- Lopes, A. C., & Macedo, E. (2011). *Teorias do Currículo*. São Paulo: Cortez.
- Nóvoa, A. (1999). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa, *Profissão professor*. 2ed. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Piaget, J. (1971). *A Formação do Símbolo na Criança. Imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar.
- Sacristán, G. (2006). Tendências Investigativas na formação de professores. In S. G. Pimenta & E. Ghedin, *Professor Reflexivo no Brasil: Gênese crítica de um conceito* (pp. 81-87). São Paulo: Cortez.
- Schön, D. A. (1995). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (coord.), *Os professores e sua formação* (pp. 77-91). Lisboa: Dom Quixote.
- Tesch, M. (2013). *A necessidade da criatividade na educação básica: entraves e possibilidades*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Tyler, R. (1979). *Princípios básicos de currículo e ensino*. Editora Globo.
- Young, M. (1982). Uma abordagem do estudo dos programas enquanto fenômenos do conhecimento socialmente organizado. In S. Grácio & S. Storr (orgs.), *Sociologia da Educação II* (pp. 151-187). Antologia. Lisboa: Horizonte.
- Winnicott, D.W. (1975) *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago Editora.
- Winnicott, D.W. (1964). *A criança e o seu mundo*. Rio de Janeiro: Imago Editora.

A Educação de Jovens e Adultos e o Direito à Educação

Carla Cristina Pompeu

Universidade de São Paulo / Universidade Federal do Triângulo Mineiro
ccpompeu@gmail.com

Resumo - Ao tentar analisar o cenário educacional das políticas públicas voltadas à educação de adultos no Brasil se faz necessário refletir sobre o direito à educação para além do acesso à escola. Ainda que muitos são os esforços de estudiosos e profissionais da educação para que a EJA possibilite o real acesso ao conhecimento escolar e científico é preciso repensar sobre o papel da EJA na formação dos sujeitos adultos e de que modo estes sujeitos, uma vez que fazem parte da escola, têm de fato os direitos à educação preservados. Este artigo trará uma breve discussão sobre a Educação de Jovens e Adultos brasileira, as políticas públicas voltadas para esta modalidade de ensino, além da garantia do direito à educação em se tratando de adultos fora da idade escolar.

Palavras-chave: educação de adultos; direito à educação; políticas públicas.

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil

Muitos foram os avanços no que diz respeito ao acesso à Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Com uma forte mobilização mundial, no final do século XX e início do século XXI, questões relacionadas a erradicação do analfabetismo e a necessidade de atenção aos adultos que não tiveram acesso à escola foram temas relevantes discutidos pelo principal órgão mundial, a UNESCO. Discussões internacionais e nacionais possibilitaram a criação do Plano Nacional de Educação (2001-2010 – Lei nº 10.172/2001) que prevê metas a serem alcançadas não apenas à educação regular mas também em relação a Educação de Jovens e Adultos e, além disso, a criação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação). Com a expansão de vagas na Educação de Adultos, uma vez reconhecida a necessidade de dar acesso à escola àqueles que estão fora dela, ocorre também um aumento no número de alunos jovens, que já haviam frequentado a escola regular, com histórico de reprovações e fracassos e que buscam na EJA um caminho mais curto para concluir seus estudos (Leite, 2013).

Em se tratando do cenário da EJA no início deste século, ouve uma preocupação com a possibilidade de profissionalização atrelada à formação escolar destes sujeitos e a criação do Parecer CEB/ CNE nº 11/2000 que enfatiza as particularidades da EJA e estabelece diretrizes específicas desta modalidade de ensino. Ainda que este Parecer não trate dos entraves como a diversidade do público da EJA, ele possibilitou novos debates acerca desta modalidade de ensino e novos caminhos a serem traçados pelo governo federal, estadual e municipal, no que diz respeito à qualidade de ensino e garantia de escolaridade aos sujeitos jovens e adultos. Atualmente, é possível perceber que os debates, diretrizes e metas discutidas e regulamentadas pelo governo e pelas organizações educacionais estão muito além do que realmente conseguimos alcançar. Porém, discussões relevantes sobre o material didático da EJA, a relevância de formação específica aos docentes da EJA, e a necessidade de garantir educação de qualidade

aos jovens e adultos fazem parte da realidade atual de reflexão de profissionais e estudiosos da educação.

Uma vez proposto a reflexão acerca do cenário educacional atual da EJA, se faz relevante discorrer sobre de que forma a legislação brasileira prioriza ou enfatiza a importância da aprendizagem ao longo da vida ou mesmo das necessidades básicas de aprendizagem, proposto no documento da UNESCO (A Educação de adultos na América Latina no próximo século). Quando se trata da aprendizagem ao longo da vida, Junior e Araújo (2013) defendem que, para que as chances sejam mais igualitárias aos sujeitos da EJA em comparação aos da Escola Regular, é preciso pensar de que forma é possível garantir que a aprendizagem da escola seja produtiva no meio social. Com base nas discussões propostas por Paulo Freire (1987) a escola pode possibilitar aos sujeitos transitar da consciência ingênua para a consciência crítica, caracterizando a busca pela liberdade através do saber:

“A pedagogia do oprimido, que busca a restauração da intersubjetividade, se apresenta como pedagogia do Homem. Somente ela, que se anima de generosidade autêntica, humanista e não “humanitarista”, pode alcançar este objetivo. Pelo contrário, a pedagogia que, partindo dos interesses egoístas dos opressores, egoísmo camuflado de falsa generosidade, faz dos oprimidos”. (Freire, 1987: 22)

A aprendizagem ao longo da vida não se limita apenas à garantia de escolaridade aos sujeitos adultos, mas que esta escolaridade se manifeste através de atividades sociais e culturais para além da escola. Como afirma Junior e Araújo (2013), no Brasil esta discussão ainda está longe de se tornar realidade, uma vez que a infraestrutura educacional no Brasil, no que se refere à Educação de Adultos, ainda está pouco desenvolvida:

“Programas educacionais para jovens e adultos em atual funcionamento no Brasil, como, por exemplo, os programas de Alfabetização Solidária, Brasil Alfabetizado, BB Educar, Todos pela Alfabetização (TOPA), dentre outros visivelmente marcados pelo aligeiramento e descontinuidade dos estudos; trabalho voluntário e bolsa-auxílio, além de atenderem prioritariamente à alfabetização de jovens e adultos, não possuem uma proposta pedagógica que prime à educação de adultos como um processo *continuum* de aprendizagem.” (Junior & Araújo, 2013: 123)

A Educação de Adultos se caracteriza pelo acesso de pessoas excluídas do contexto escolar, seja por escolha, abandono ou fracasso, que retornam às salas de aula na busca de novas possibilidades através do saber escolar. Como defende Paulo Freire, o conhecimento científico e sistematizado construído na escola pode ser fundamental para a libertação dos oprimidos e conscientização do seu lugar na sociedade. Mais do que uma maior oferta de emprego e profissionalização, a escola deve ser o lugar de formação crítica e libertadora dos sujeitos jovens e adultos. Como afirma Schmelkes (1994), a educação de adultos deve ser capaz de abarcar necessidades básicas de aprendizagem imprescindíveis para que os sujeitos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas capacidades, viver e trabalhar com dignidade, melhorar a qualidade de vida, ter consciência de suas decisões e poder continuar aprendendo. A autora salienta a enorme dificuldade em tornar possível uma educação ampla conforme proposto, em particular em

países em desenvolvimento, em que o grande problema ainda está na falta de escolas e no número elevado de pessoas ainda excluídas do cenário escolar. Ainda com esta realidade, é necessário afirmar que, segundo Schmelkes (1994), é preciso diferenciar o papel da educação na tentativa de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, levando em conta os diferentes grupos étnicos, sociais e culturais, além das particularidades da cada região e país.

Tanto Junior e Araujo (2013) quanto Schmelkes (1994) afirmam que garantir uma aprendizagem sólida aos adultos não é uma tarefa fácil, uma vez que a visão desta modalidade de ensino ainda se limita à ideia de uma educação compensatória, que dá acesso àqueles que não tiveram a possibilidade de terminar seus estudos na idade “adequada” a fazer parte da escola. A legislação brasileira que regulamenta e discute as características da Educação de Jovens e Adultos não se distancia desta realidade, uma vez que a garantia da educação ao longo da vida ou mesmo da formação ampla através das necessidades básicas de aprendizagem são apenas acordos e obrigações morais do Estado e não fazem parte da realidade legal da Educação de Jovens e Adultos. Como defende Freire (1979), a educação deve ser a ferramenta primordial pra modificação e conscientização do sujeito adulto e, mais do que isso:

“Uma educação que pretendesse adaptar o homem estaria matando suas possibilidades de ação, transformando-o em abelha. A educação deve estimular a opção e afirmar o homem como homem. Adaptar é acomodar, não transformar. O homem integra-se e não se acomoda.” (Freire, 1979: 32)

Ainda segundo o mesmo autor, a transformação deve fazer parte da educação brasileira para que, através da relação homem e mundo, tenhamos sempre a ação e a reflexão como fundamentos e atividades primordiais do contexto escolar.

A EJA e o Direito à Educação

Na tentativa de refletir sobre o direito à educação na legislação brasileira e mais particularmente o direito à educação aos jovens e adultos fora da escola regular nos remete inicialmente a analisar quem são os sujeitos da EJA. Ainda que se faça referencia a educação de adultos, que até os anos 90 eram os principais sujeitos que procuravam a escola ou cursos à distância para uma formação diferenciada da regular, a partir dos últimos 10 anos os jovens fora da idade escolar, fruto de reprovações e abandonos, já representam grande parte dos sujeitos desta modalidade de ensino. Ainda que tratemos como modalidade a Educação de Jovens e Adultos, é possível perceber que esta modalidade enfrenta grande problemas com a heterogeneidade dos seus sujeitos.

Como já mencionado anteriormente, com o aumento no número de jovens frequentadores do ensino noturno, seja pela necessidade de trabalhar ou mesmo por estar fora da idade escolar, foi necessário pensar em medidas que integrassem estes jovens e os adultos presentes na EJA e, mais do que isso, criar mecanismos para que os jovens permaneçam e concluam a educação básica. Muitos foram os programas criados pelo governo, como menciona Feitosa (2012): PROJOVEM, Projeto Escola de Fábrica, Projeto Agente Jovem, Programa Brasil Alfabetizado, Proeja. Estes programas visam integrar escola e a profissionalização do jovem e adulto e, em

alguns deles, propor que estes sujeitos da EJA se integrem através da escola à sociedade. Porém, muitos destes programas ainda não são acessíveis à grande maioria dos alunos jovens e adultos da EJA, como afirma Feitosa (2012):

“No caso do Brasil, apesar das conquistas já contempladas na legislação nacional, não se conseguiu cumprir todas as metas assumidas em Jomtien (1990), na Tailândia, metas que foram ratificadas na Conferência Nacional de Educação para Todos, realizada em Brasília em 1994. (...) A reflexão crítica acerca destas questões pode se configurar como um importante passo na direção do enfrentamento desses desafios.”
(Feitosa, 2012:53)

Diante da heterogeneidade dos alunos da EJA, fica claro que a criação de novos programas, sem formação docente e estrutura específica para tais modificações não garantem a obtenção de melhoria na qualidade e acesso à educação. Repensar as especificidades desta modalidade de ensino e de que modo é garantido o direito à educação a estes sujeitos são primordiais na busca pela melhoria da Educação de Jovens e Adultos.

Quando se propõe a discussão acerca do direito à educação é necessário pensar na necessidade de garantia de acesso aos bens sociais e culturais de forma igualitária. É de fato, refletir sobre a garantia de igualdade de oportunidades à todos e também a igualdade de condições sociais (Cury, 2002). Como afirma Cury (2002: 245) *“a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania, e tal princípio é indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos e, mesmo, para reinserção no mundo profissional”*.

Silva (2010) se propõe a discutir o termo direito à educação presente na legislação brasileira e suas limitações no que se refere à garantia deste direito, levando em conta as especificidades do sistema educacional brasileiro. O autor analisa o modo como a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) se refere ao dever de educar, às atribuições da União, dos governos estaduais e municipais em relação à Educação Infantil, Fundamental e Média, além da Educação de Jovens e Adultos. Segundo o autor, A LDB normatiza o ensino formal e estabelece um currículo escolar, sem deixar de considerar os outros espaços formativos que não a escola, como a convivência familiar, as relações de trabalho e relações sociais:

“À educação escolar é atribuída, como se vê, não só a extraordinária responsabilidade da formação, mas também o fomento à participação, à coresponsabilidade, e à interação social (...) Há, portanto, uma vasta rede de ações educativas e educacionais que não pertencem ao escopo da LDB, mas são igualmente importantes no processo de formação para a cidadania e para a vida produtiva em sociedade.” (Silva, 2010: 71)

Quando o Estado se propõe, através da legislação, o acesso à educação gratuita desde a infância, ele se obriga a tornar este sistema eficaz, de acesso à todos e cria mecanismos e órgãos responsáveis pela garantia destes direitos civis (Silva, 2010). Porém, além de legitimar a oferta de educação básica é preciso que esta seja universalizada e, mais do que isso, que seja eficaz, priorizando a formação pela participação e autonomia, como já mencionado anteriormente.

A proposta de discussão do direito à educação particularmente aos alunos da EJA se configura pela reflexão para além do acesso à escola. Como já mencionado, a educação contínua e permanente deve fazer parte da realidade educacional brasileira, de modo a garantir a formação da consciência crítica, como defendido por Freire (1987). No que diz respeito aos alunos jovens e adultos é inegável que o direito à educação deve ser garantido pelo Estado, com a oferta de propostas educacionais aos diferentes grupos sociais e culturais:

“(...) mesmo quando jovens e adultos retornam à escola eles vão à busca da educação por acreditarem no discurso das novas possibilidades para voltar a estudar, na universalização do atendimento e na escola de todos e para todos. E, quando retornam, esses alunos muitas vezes não encontram condições favoráveis que contribuam com a eficácia de sua aprendizagem. Muitas vezes descobrem, na prática, que a escola que deixaram no passado, com todas as suas mazelas e seus problemas ainda se encontra do mesmo jeito, com as mesmas práticas, com as mesmas falhas, ainda sendo uma escola que educa poucos, que seleciona muito e que não está preparada para dar uma segunda chance aos alunos que foram excluídos dela.” (Leite, 2013:112)

Ao que se refere ao direito à educação de adultos, é possível perceber que diferentes órgãos têm trabalhado na garantia de acesso um maior número de pessoas à modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Diferentes programas, com o intuito de ampliar a qualificação e a profissionalização destes sujeitos da EJA foram criados e reformulados porém, no que se refere à participação e autonomia, necessidades básicas de aprendizagem e a formação permanente ainda são pequenas as manifestações destas ações na educação brasileira.

Considerações Finais

A proposta de refletir sobre a Educação de Jovens e Adultos parece fazer parte de grandes estudos no âmbito nacional, uma vez que políticas e ações governamentais são implementadas atualmente a fim de minimizar a exclusão de jovens e adultos da escola e do acesso ao saber científico. Que os sujeitos da EJA são sujeitos particularmente distintos e com experiências de vida importantíssimas é inegável, porém, encarar a EJA como uma modalidade de ensino que sirva para suprir defasagens ainda é o grande equívoco na educação brasileira. Paula Freire, um dos principais responsáveis pela discussão acerca da educação de adultos, percorreu inúmeras vezes sobre a libertação dos oprimidos através do saber. O mesmo autor, em muitos de seus trabalhos defendeu a escola como espaço de discussão, de libertação e, que, através do conhecimento, os sujeitos adultos antes excluídos poderiam se emancipar, ter autonomia e fazer escolhas conscientes e críticas.

Em suma, o que foi rigorosamente difundido por Paulo Freire faz parte do cenário idealizado por muitos estudiosos e pensadores aos alunos da EJA – um espaço de criação e participação (Jacobi, 2000), de autonomia, de aprendizagem permanente e consciente (Junior & Araújo, 2013) que possibilite que sujeitos sociais ou culturalmente distintos sejam capazes de decidir conscientemente sobre suas escolhas (Schmelkes, 1994). Deste modo, quando se trata de discutir

o direito à educação aos alunos jovens e adultos questões como acesso e garantia de permanência são corriqueiras em se tratando da EJA, uma vez que ainda não temos a garantia de acesso à todos os jovens e adultos excluídos da escola, falta material e professores capacitados especificamente para a EJA e, a EJA ainda se distancia da realidade de seus sujeitos uma vez que se configura como um espaço para suprir defasagens e não um espaço de formação permanente.

Referências

- Cury, C. R. J. (2002). Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de pesquisa*, (116), 245-262.
- Freire, P. (1979). *Educação e Mudança*. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Feitosa, S. C. S. (2012). *Das grades às matrizes curriculares participativas na EJA: os sujeitos na formulação da mandala curricular*. Tese de Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Jacobi, P. R. (2000). Educação, ampliação da cidadania e participação. *São Paulo: Educação e Pesquisa*, 26(2), 11-29.
- Junior, A. S. C., & Araújo, M. I. O. (2013). O lugar da aprendizagem ao longo da vida nas políticas públicas para a educação de pessoas adultas no Brasil. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, 1(2), 116-129.
- Leite, S. F. (2013). *O direito à Educação Básica para Jovens e Adultos da Modalidade EJA no Brasil: Um resgate histórico e legal*. Tese de Doutorado em Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- Medel-Añonuevo, C. (2006). Operationalizing the Policy Discourses of Learning: Challenges for Africa. In *Bienannale on Education in Africa* (pp.27-31). Libreville, Gabon.
- Querubim, V. R. (2013). *Paulo Freire e o ensino superior: referenciais freirianos para pensar a universidade brasileira*. Doutorado em Educação – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-03122013-133921/>> (Acessível em 23 de julho de 2014).
- Ranieri, N. B. S., & Rigueti, S. (2009). *Direito à educação: aspectos constitucionais*. São Paulo: EDUSP.
- Schmelke, S. (1994). Necesidades básicas de aprendizaje de los adultos en América Latina. *La educación de adultos en América Latina ante el próximo siglo*. Unesco: Unicef, 125.
- Silva, R. (2010). Limites e possibilidades do Direito à Educação na legislação educacional brasileira. *Revista Voos*, 2(1), 67-8.

Desafios na formação de professores no contexto da avaliação de desempenho

Maria João Lapo

Agrupamento de Escolas D. Carlos I
mjlapo@gmail.com

Maria Assunção Flores

Universidade do Minho
aflores@ie.uminho.pt

Resumo - A formação docente e a avaliação de desempenho são temas que fazem parte da agenda das políticas educativas. Neste texto apresentamos resultados de um estudo em curso, no âmbito de um projeto de doutoramento em Ciências da Educação, que incide sobre o modo como vários intervenientes olham para a avaliação do desempenho docente num agrupamento de escolas. Realizámos um estudo com base numa abordagem mista (quantitativa e qualitativa), com recurso ao inquérito por questionário, à entrevista, ao *focus group* e ao *workshop* num agrupamento de Escolas de Lisboa, tendo em conta três grupos de professores: os que requisitaram observação de aulas, os que não requisitaram observação de aulas e docentes contratados. Os resultados apontam para a falta de unanimidade quanto à questão fundamental que é colocada.

Palavras-chave: formação; avaliação de desempenho; desenvolvimento profissional.

Introdução

A formação docente e a avaliação de desempenho (ADD) são temas que fazem parte da agenda das políticas educativas. Este projeto decorre da análise destes dois importantes e indissociáveis temas no contexto da profissão docente e pretende investigar a sua pertinência, amplitude e contributo para o desenvolvimento profissional (DP) dos professores.

As investigações produzidas na área ADD demonstram que desenvolver uma cultura avaliativa é um problema prático, de firmeza/perseverança e de empenho, o que significa romper com mitos, temores e resistências que se têm ancorado na classe docente (Álvarez, 2008). Assim, é claro que “a falta de tradição de uma cultura de avaliação de professores seja por parte da tutela, seja por parte das próprias escolas” (Alves & Reis, 2009:181) atingirá “todos os colaboradores da organização gerando receios, críticas e ansiedades” (Aguar & Alves, 2010: 231).

Por outro lado, a formação de professores é vista, segundo Marcelo (1999), como um campo de conhecimento e investigação no qual os docentes se implicam em experiências de aprendizagem, com vista a um significado (Day, 2001), através das quais adquirem e desenvolvem conhecimentos e competências, intervindo, assim, no seu DP para melhorar a qualidade da aprendizagem dos alunos. Assim, nas palavras de Formosinho (1991), a formação contínua permite aperfeiçoar saberes, técnicas e atitudes imprescindíveis à prática da docência.

Neste contexto, é importante que o professor se reconheça como ser aprendiz identificando os seus interesses, promovendo em si próprio atitudes de pesquisa, de questionamento, refletindo sobre o seu percurso profissional, de forma a estar devidamente esclarecido e preparado para responder, de forma adequada, às questões e desafios com que é confrontado no seu quotidiano (Alarcão, 1996: 92). Neste contexto, Day (2001) sustenta que o pensamento e a ação de cada docente são o

resultado das suas histórias de vida, do seu DP, da sua experiência na sala de aula e da sua formação.

O projeto de que damos conta nesta comunicação incide numa abordagem integrada destas duas questões procurando analisar de que modo a formação e a ADD se articulam (ou se podem articular) numa perspetiva de DP a fim de “promover práticas eficazes de ensino, proporcionar o crescimento pessoal e o profissional contínuo e mudar o caráter da escola e do ensino” (Formosinho, 2002:165). A pertinência e oportunidade deste projeto prendem-se, portanto, com os processos de avaliação e os seus efeitos, sobretudo no que diz respeito ao DP dos docentes, incluindo o papel da formação neste contexto, quer na perspetiva dos avaliadores, quer dos avaliados.

O objetivo central desta investigação consiste, assim, em conhecer as visões dos avaliadores e dos avaliados acerca da vertente formativa da ADD, mas também compreender os processos de ADD na sua vertente formativa; analisar as repercussões da ADD no DP; conhecer as perspetivas de ambos sobre a relação avaliador/avaliado no processo avaliativo; compreender processos e práticas de ADD; analisar a importância da formação em avaliação no contexto da ADD, tendo sempre em conta a perspetiva de avaliadores e de avaliados. Para tal, realizámos um estudo com base numa abordagem mista (quantitativa e qualitativa), com recurso ao inquérito por questionário (IQ), à entrevista, ao *focus group* e ao *workshop* num agrupamento de Escolas de Lisboa, tendo em conta três grupos de professores: os que requisitaram observação de aulas (OA), os que não requisitaram OA e docentes contratados. Na escolha dos participantes teve-se em conta o critério da diversidade em termos de tempo de serviço (na escola e em geral), das áreas de conhecimento e da pertença a diferentes departamentos, do sexo e da idade.

Desafios na formação de professores no contexto da ADD

Tendo aqui a nossa atenção virada para a formação contínua entendida como “um processo de ensino/formação” (Oliveira-Formosinho, 2009:225), podemos dizer que da investigação podemos destacar “a ideia de que a formação de professores pode fazer a diferença na aprendizagem de futuros professores e, conseqüentemente, na melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos” (Flores, 2014:217). Coloca-se, portanto, em destaque, um plano de DP que “enfatize as suas potencialidades” fazendo do docente o sujeito da sua formação, “o motor do seu aperfeiçoamento” (Machado & Formosinho, 2010:106-107).

De acordo com Salom (2014:6), o surgimento da ADD com o intuito de melhorar a qualidade da educação e o DP dos professores existe sob uma “atmosfera de ameaça”, de negociação e até mesmo de “aversão da classe docente” com tudo o que se relaciona com este tema, sendo notória a predominância de um “foco sancionador, controlador e fiscalizador”, o que naturalmente origina nos docentes sentimentos menos positivos como o “medo”, a “angústia”, a “falta de segurança”, uma vez que é entendida por muitos como “um ataque à sua autonomia profissional” (Martín-Moreno Cerrillo, 2006, cit. por Salom, 2014:6), o que é entendido pela autora, como “um problema de atitude, de vontade, de formação”.

Metodologia

Nesta comunicação iremos dar conta dos dados resultantes do IQ e da entrevista. O IQ foi realizado junto de 96 professores, 73 pertencem aos quadros da escola e 23 são contratados. A entrevista foi realizada ao diretor, a 4 membros da secção de avaliação de desempenho, a 5 professores avaliadores e a 5 professores avaliados.

Neste texto damos conta apenas da dimensão relativa à formação. No caso do IQ teremos em conta os conhecimentos/competências do avaliador e domínio de técnicas de observação no âmbito da ADD. No que diz respeito à análise dos dados emergentes da entrevista, teremos em conta as formações realizadas na escola, as formações em ADD realizadas na escola e o recurso aos docentes residentes formados em ADD, as formações realizadas nos últimos anos, as perspetivas para o futuro e o deter formações em ADD. Concretamente, analisa-se a importância da formação em avaliação no contexto da ADD na perspetiva de avaliadores e avaliados.

Resultados

Dos dados resultantes IQ relativos ao tema apresentado – formação: tipos de formação, teremos em conta, primeiramente, a opinião de todos os participantes e de seguida, analisaremos os mesmos subtemas distinguindo a perspetiva de avaliadores e de avaliados.

Assim, na dimensão relativa à formação, pretendemos compreender se os avaliadores possuem conhecimentos/competências e dominam técnicas de observação no âmbito da ADD, neste bloco emergiram duas subdimensões:

- Deter formação em ADD – itens 1, 9, 39;
- Avaliadores formados em ADD – itens 3 e 43.

A tabela 1 ilustra a posição de todos os participantes no IQ acerca desta dimensão e respetivos itens.

Itens	DT		D		NCND		C		CT		NR	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. A formação disponibilizada pela escola no âmbito da ADD tem correspondido às minhas necessidades profissionais.	3	7,5	13	32,5	17	42,5	6	15,0	0	0,0	1	2,5
3. Na minha escola, os avaliadores possuem competências/conhecimentos adequados para realizar a ADD.	1	2,5	6	15,0	23	57,5	5	12,5	5	12,5	0	0,0
9. Tenho participado em formações sobre ADD fora da minha escola.	16	40,0	8	20,0	5	12,5	6	15,0	3	7,5	2	5,0
39. A minha escola tem promovido oportunidades / formações no âmbito da ADD.	7	17,5	7	17,5	19	47,5	5	12,5	0	0,0	2	5,0
43. Na minha escola, os avaliadores dominam as técnicas de observação de registos e de OA.	2	5,0	3	7,5	22	55,0	9	22,5	2	5,0	2	5,0

Tabela 1 - Formação: tipos de formação (%)

Os dados apontam para grande indefinição por parte dos participantes em relação à dimensão relativa à formação. Assim, relativamente à subdimensão deter formação em ADD (itens 1, 9 e 39) podemos verificar que os participantes não têm participado em formações, sendo que ao item 9, 40,0% responderam que discordam totalmente, relativamente aos outros dois itens (1 e 39) verificamos que os participantes não se posicionam (item 1 - 42,5% e item 39 - 47,5%). No que concerne aos avaliadores formados em ADD (itens 3 e 43), os inquiridos continuam a manifestar ambivalência, sendo que a maioria dos participantes não concordam nem discordam, 57,5% e 55%. Contudo, é importante verificar que as percentagens que se seguem à maioria demonstram diferentes perspetivas, sendo que, por um lado, 15% discordam (item 3) e, por outro, 22,5% (item 43) concordam.

Itens	AVALIADORES						AVALIADOS					
	DT/D		NCND		C/CT		DT/D		NCND		C/CT	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. A formação disponibilizada pela escola no âmbito da ADD tem correspondido às minhas necessidades profissionais.	8	44,4	7	38,9	3	16,7	8	36,3	10	45,5	3	13,6
3. Na minha escola, os avaliadores possuem competências/conhecimentos adequados para realizar a ADD.	3	16,7	11	61,1	4	22,3	4	18,2	12	54,5	6	27,3
9. Tenho participado em formações sobre ADD fora da minha escola.	8	44,4	3	16,7	5	27,8	16	72,8	2	9,1	4	18,2
39. A minha escola tem promovido oportunidades / formações no âmbito da ADD.	7	38,9	8	44,4	3	16,7	7	31,8	11	50,0	2	9,1
43. Na minha escola, os avaliadores dominam as técnicas de observação de registos e de OA.	2	11,1	9	50,0	6	33,4	3	13,6	13	59,1	5	22,7

Tabela 2 - Formação: tipos de formação – avaliadores vs avaliados (%)

De forma geral, dos dados obtidos podemos observar algumas discrepâncias no posicionamento por parte dos inquiridos avaliadores e avaliados em relação à formação: tipos de formação. Assim, relativamente à subdimensão deter formação em ADD (itens 1, 9, 39), os participantes dividem-se, sendo que, no item 1, os avaliadores na sua maioria posicionam-se do lado da discordância, 44,4% e os avaliados demonstram indefinição, 45,5%; contudo no item 9, ambos demonstram ter a mesma opinião, 44,4% - avaliadores e 72,8% - avaliados discordam ou discordam totalmente da afirmação; por fim, no item 39, avaliadores e avaliados têm a mesma posição de indefinição (44,4% avaliadores e 50% avaliados). Relativamente aos avaliadores formados em ADD (itens 3 e 43), ambos os grupos partilham o não posicionamento face às afirmações colocadas, isto é, a maioria não concorda nem discorda (61,1% e 50% avaliadores e 54,5% e 59,1% avaliados), no entanto, é ainda importante

mentonar que as percentagens que se seguem à maioria apontam nos dois grupos para a concordância com as afirmações colocadas neste tema, com percentagens entre os 22,3% e os 33,4% que concordam ou concordam totalmente (*cf.* tabela 2).

No que diz respeito à análise dos dados da entrevista, dimensão I – Formação – emergiram duas categorias, nomeadamente:

1. Formações disponibilizadas pela escola - subcategorias: (a) formações realizadas na escola; (b) formações em ADD realizadas na escola; (c) recurso aos docentes residentes formados em ADD;
2. Formação: formação realizada e perspectivas – subcategorias: (a) realizada nos últimos anos; (b) perspectivas para o futuro; (c) deter formação em ADD.

Como já havia sido dito anteriormente, as entrevistas foram realizadas a avaliadores e avaliados e para que pudéssemos distingui-los e até mesmo contrastar as suas perspectivas foram identificados da seguinte forma: os avaliadores – AV; os avaliados - A e os membros da secção de avaliação de desempenho - SADD, incluindo aqui o diretor uma vez que faz parte desta secção.

Sendo a escola o lugar onde se aprende, é necessário que esta seja entendida como um espaço educativo “onde os docentes possam trabalhar e ao mesmo tempo formar-se” (Silva, 2003:110), pois “o sistema de formação contínua de professores deve ser concebido a partir da escola. Esta é o núcleo privilegiado de formação porque é nela que se gera a profissão” (Nogueira, Rodrigues & Ferreira, 1990, cit. por Silva, 2003:110-111). Assim, relativamente às formações disponibilizadas pela escola (subcategoria a) no geral os entrevistados afirmam ter feito formações dentro da escola, creditadas e não creditadas, realizadas por colegas ou por formadores externos à escola em várias áreas, os docentes nos seus relatos afirmam que

“Sempre que possível, é solicitada a vinda à escola de formadores para proporcionarem formação aos docentes”. (AV3)

“Houve sempre formações, quer de professores da escola que punham à disposição dos colegas e faziam formação, portanto em várias áreas, quer trazendo para a escola através do centro de formação”. (SADD1)

Depois há colegas que fazem referência às diferentes formações disponibilizadas pela escola nos vários departamentos, mais concretamente, no âmbito do português e das TIC,

“Há colegas no departamento de Português, que foram fazendo nos últimos anos ações de formação, não creditadas, sobre os *Novos Programas do Português*, e depois também creditadas sobre a *Planificação*”. (AV1)

“Nós tínhamos algumas formações pontuais, no Português”. (A1)

“A escola tem disponibilizado alguma formação contínua, nomeadamente, nas tecnologias”. (AV4)

Constatamos também que alguns docentes fizeram formação fora da escola,

“E depois fiz, mas não no espaço físico desta escola, fiz uma sobre os Quadros Interativos”. (AV5)

Tendo em conta as formações disponibilizadas pela escola, importa agora compreendermos que formações em ADD foram realizadas na escola (subcategoria b), sendo que se torna capital que a classe docente “aposte na ADD como recurso de investigação e de formação”; para tal é necessário

que os professores se formem em avaliação, sendo esta entendida como um “elemento decisivo para melhorar a sua prática” e que se traduzirá na qualidade do sistema de educativo (Salom, 2014:7).

Sobre esta subcategoria as afirmações dividem-se:

“No âmbito da ADD eu frequentei logo no início da avaliação (há 5/6 seis anos) uma ação de formação, a escola disponibilizou o espaço e os professores foram indicados para frequentar essa ação, acho que não aprendemos muito!”. (AV1)

“Houve cerca de duas, mas mais direcionadas para avaliadores”. (AV3)

“Fizemos, nesse primeiro ano, essa grande formação, todos os departamentos fizeram, toda a gente fez, já foi há 5/6 anos”. (SADD3)

Houve ainda docentes que fizeram a formação fora da escola, ou que souberam que existiu fora da escola,

“A ação não se realizou na escola. Depois disso não fui a mais nenhuma, porque não me sinto vocacionada para essa área/função”. (AV2)

Por outro lado, houve ainda professores que multiplicaram a palavra nenhuma, afirmam que não tiveram conhecimento dessa(s) formação(ões), que não participaram e que pensam ser difícil encontrar formadores habilitados nessa área:

“Eu não dei por haver nenhuma”. (AV5)

“Que eu tenha conhecimento nenhuma”. (A1, A4, A2)

“Não, com esse tema eu nunca participei em nenhuma, deve ser difícil encontrar formadores habilitados”. (SADD2)

Ainda dentro da primeira categoria, ressalta o recurso aos docentes residentes formados em ADD (subcategoria c). Mais uma vez, os relatos dividem-se, por um lado, há testemunhos que afirmam que a escola tem aproveitado esses recursos humanos:

“Sim, sempre que possível”. (AV3, A3)

“Quase sempre”. (SADD1)

Por outro lado, também conseguimos identificar vários testemunhos que não reconhecem esse aproveitamento, afirmando que não sabem ou não têm conhecimento:

“Eu penso que não”. (AV2, A1, A2)

“Não sei”. (AV1, SADD2)

“Não tenho conhecimento”. (A5, SADD4, SADD5)

Na categoria, formação: formação realizada e perspetivas, relativamente à formação realizada nos últimos anos (subcategoria a) os entrevistados referiram formações nas mais diversas áreas, nomeadamente na área do Português, na área das TIC, da Didática, na Educação para a Sexualidade e da Matemática:

“A última foi no *Acordo Ortográfico*”. (SADD4)

“Recuando há uns anos atrás a Mestrado em *Informática Educacional*”. (A3)

“Tenho feito várias formações no âmbito da Didática”. (AV4)

“Ao nível do *Projeto Educação para a Sexualidade*”. (A3)

“Em Matemática também”. (SADD4)

Nas perspetivas para o futuro (subcategoria b), onde pretendemos conhecer que formações os entrevistados pensam realizar, encontramos nos testemunhos uma panóplia de probabilidades. Há aqueles que conferem grande importância à área das TIC, do Português, da Didática, da Prática Pedagógica e da ADD,

“Precisava mais era na área das TIC, que é onde tenho dificuldades”. (A5)

“Sobre *Quadros interativos*”. (SADD2)

“Em relação à área do Português, eu tenho necessidade”. (A2)

“Gostava de fazer na Didática”. (AV4)

“Mas eu gosto mais das formações ligadas à Prática Pedagógica”. (SADD4)

“Ainda existe, nomeadamente agora ao nível da ADD”. (A3)

Há professores que referem formações mais prolongadas como é o caso de pós-graduações, mestrados e doutoramentos:

“Penso de hoje amanhã vir a tirar uma Pós-graduação”. (A3)

“Gostaria de enveredar por um mestrado”. (AV3)

“Gostava de fazer um doutoramento”. (A1)

Depois, isoladamente, os entrevistados referem-se a diferentes tipos de formações, nomeadamente ao nível da Psicologia, da Diferenciação Pedagógica, da Formação Social e Humana,

“Eu iria talvez para uma formação em Psicologia”. (AV2)

“Sinto também que tenho algumas dificuldades na parte da Diferenciação Pedagógica”. (SADD4)

“Também na área de Formação Social e Humana”. (A1)

No atinente aos professores deterem formações em ADD (subcategoria c), pretendemos conhecer, especificamente, que formações os entrevistados detêm nesta área, uma vez que os processos de avaliação requerem uma formação adequada (Day, 1993, cit. por Alves e Machado, 2010a) e alguns estudos apontam para a “falta de capacitação dos avaliadores para conduzirem a avaliação” (Simões, 2000, cit. por, Machado & Formosinho, 2010: 111), sendo que

A formação de avaliadores constitui-se como uma forma especializada de aprofundamento do saber docente que assente em conhecimento nuclear relativo de desempenho da profissão. (Roldão & Peralta, 2013: 165).

Nesta investigação, os testemunhos dividem-se, por um lado, verifica-se que os docentes fizeram ações de formação sobre o tema, lembram o número de horas, os temas tratados e as sessões:

“Foram 22h, foi para formar professores com mais qualidade para poderem avaliar os seus avaliandos dentro da escola”. (AV2)

“Foram 50h em oficina de formação, onde elaborámos instrumentos de trabalho (como grelhas e descritores) e apresentámo-lo. Foi uma formação muito completa. E depois a outra formação foi o género de um seminário sobre OA. E foi interessante”. (SADD4)

Por outro lado, parece-nos importante referir que “alguns observadores não tiveram qualquer formação sobre observação ou utilização sistemática de instrumentos de observação” (Reis, 2011: 9). Também na nossa investigação podemos observar relatos de professores que não detêm formações no âmbito da ADD, multiplicam-se as palavras não e nenhuma:

“Na avaliação docente não”. (AV3, A2, A3, A4)

“Nenhuma”. (AV5, A1, A5, SADD2)

Conclusões

Relativamente à forma como a formação em avaliação influencia o processo de ADD na perspectiva de avaliadores e avaliados, da análise do IQ, de uma forma geral os resultados apontam para grande indefinição por parte dos inquiridos em relação ao tema. Assim, relativamente à subdimensão de formação em ADD podemos verificar que os participantes discordam totalmente ou não se posicionam; no que concerne aos avaliadores formados em ADD os inquiridos manifestam ambivalência.

Tendo em conta as diferenças entre avaliadores e avaliados podemos observar que, de uma forma geral, há algumas discrepâncias no seu posicionamento. Assim, relativamente à subdimensão de formação em ADD, os participantes dividem-se, sendo que, no item 1, os avaliadores posicionam-se do lado da discordância e os avaliados demonstram indefinição. Contudo, no item 9, tanto avaliadores como avaliados discordam ou discordam totalmente da afirmação; por fim, no item 39, avaliadores e avaliados têm a mesma posição de indefinição; relativamente aos avaliadores formados em ADD, ambos os grupos partilham o não posicionamento face às afirmações colocadas.

Não obstante, contrariamente aos dados obtidos no IQ, os entrevistados assumem variados posicionamentos relativamente à formação e às várias categorias e subcategorias emergentes, nomeadamente:

- Formações em ADD realizadas na escola: as afirmações dividem-se, por um lado, há docentes que atestam que se desenvolveram ações de formação na escola, outros que fizeram a formação fora da escola, ou que souberam que existiu fora da escola; por outro lado, houve ainda professores que não tiveram conhecimento dessa(s) formação(ões), que não participaram e que pensam ser difícil encontrar formadores habilitados na área;
- Recurso aos docentes residentes formados em ADD: há testemunhos que afirmam que a escola tem aproveitado esses recursos humanos e também os há que não reconhecem esse aproveitamento;
- De formação em ADD: os testemunhos são discrepantes, por um lado, verifica-se que fizeram ações de formação sobre o tema, lembram o número de horas, as classificações obtidas, os temas tratados e as sessões, por outro lado, podemos observar relatos mencionando que não detêm formações no âmbito da ADD.

De acordo com Fernandes (2008: 28), o problema da formação dos avaliadores e a sua qualidade poderá ser passível de solução “no âmbito de muitas iniciativas que as escolas podem planear e desenvolver”. Assim, Santos Guerra (2001: 55) defende também um modo de DP que envolve a aprendizagem partilhada, onde a escola é o centro do processo de mudança. Há também outros estudos que concluem que os professores não acreditam que a ADD permita “orientar o DP dos professores ou melhorar o seu desempenho” (Araújo, 2011: 79). No entanto, Borko e Putnman (1995) defendem que “espaços de DP com sucesso são aqueles que ajudam os professores a adquirir ou desenvolver novas formas de pensamento sobre a aprendizagem, os alunos e a disciplina”. É, por

isso, fundamental construir “um conhecimento profissional base que os tornará capazes de ensinar os alunos de uma forma mais rica e significativa (cit. por Serrazina, 1999, p. 128).

Assim, é indispensável entender a existência de uma ligação entre a avaliação e as oportunidades para a continuação do DP (Ofsted, 2006, cit. por OCDE, 2013, p. 67), ou seja, compreender a ADD como base para a melhoria e crescimento na profissão, (OCDE, 2013), esperando-se que a ADD proporcione *feedback* aos professores, o que servirá para criar oportunidades de DP (Hill & Herlihy, 2011, cit. por OCDE, 2013).

Referências bibliográficas

- Aguiar, J. & Alves, M. (2010). Avaliação do desempenho docente: tensões e desafios na escola e nos professores. In M. Alves & M. A. Flores (org.), *Trabalho docente, formação e avaliação. Clarificar conceitos, fundamentar práticas* (pp. 229-258). Coleção Educação e Formação. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. (org.) (1996). *Formação Reflexiva de Professores – estratégias de supervisão*. Coleção CIDInE, N.º 1. Porto: Porto Editora.
- Álvarez, F. (2008). Puede la evaluación docente institucional convertirse en estrategia de aprendizaje profesional? *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. 1(2), 93-105.
- Alves, M. & Machado, E. (2010). Para uma política de avaliação do desempenho docente: desenvolvimento profissional e autoavaliação. In M. Alves & E. Machado (org.), *Pólo de Excelência – Caminhos para a avaliação de desempenho docente* (pp. 89-108). Coleção Saberes Plurais. Porto: Areal Editores.
- Alves, M. & Reis, P. (2009). Os documentos de gestão pedagógica e avaliação do desempenho docente. *Revista Elo 16, Avaliação do Desempenho Docente*, 181-199. Guimarães: CFFH.
- Araújo, P. (2011). *Avaliação do Desempenho Docente: Na Perspetiva dos Professores Avaliadores*. Tese de mestrado inédita. Braga: Universidade do Minho. Instituto da Educação.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação do Desempenho Docente: Desafios, problemas e oportunidades* (pp 3-32). Cacém: Texto Editores.
- Flores, M. A. (2014). Desafios atuais e perspectivas futuras na formação de professores: um olhar internacional (pp.217-238). In M. A. Flores (org.), *Formação e Desenvolvimento Profissional de Professores: Contributos Internacionais*. Coleção Ciências da Educação e Pedagogia. Coimbra: Edições Almedina, SA.
- Formosinho, J. (Org). (2002). *A Supervisão na Formação de Professores II – da Organização à Pessoa*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (1991). Modelos Organizacionais de Formação Contínua de Professores. In: *Formação Contínua de Professores: realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 237-257. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Machado, J. & Formosinho, J. (2010). Desempenho, Mérito e desenvolvimento – Para uma avaliação mais profissional dos professores. In J. Formosinho, J. Machado, & J. Oliveira-Formosinho,

- Formação, Desempenho e Avaliação de Professores* (pp. 97-118). Coleção Educação e Formação. Mangualde: Edições Pedago.
- Marcelo, C. (1999). *Formação de Professores – Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- OCDE, (2013). *Teachers for the 21st Century: using evaluation to improve teaching*. Disponível em <http://www.oecd.org/site/eduistp13/TS2013%20Background%20Report.pdf> (Acessível em 15 de abril de 2013)
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). Desenvolvimento profissional de professores. In Formosinho, J. (coord.), *Formação de Professores – Aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 221-284). Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora.
- Reis, Pedro (2011). Observação de aulas e avaliação de desempenho docente. Cadernos CCAP (3). Lisboa: Ministério da educação. (pp. 1- 72). Disponível em http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_2-Observacao.pdf
- Roldão, M. & Peralta, M. (orgs). (2013). *Formação em avaliação de desempenho docente*. Lisboa: Editora Mundos Sociais.
- Salom, M. (2014). Evaluación de la práctica docente y calidad educativa: una relación encademada. Revista iberoamericana de Educación. N.º 65/1, 1-12.
- Santos Guerra, M. (2001). *A escola que aprende*. Coleção Cadernos do CRIAP. Porto: Edições Asa.
- Serrazina, L. (1999). Desenvolvimento Profissional de Professores: Contributos para Reflexão. In Da investigação às práticas – Estudos de Natureza Educacional (pp. 125 – 141). Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Silva, J. (2003). A formação contínua de professores, contradições de um modelo. In M. Moraes, J. Pacheco, & M. Evangelista (org.), *Formação de Professores, perspectivas educacionais e curriculares* (pp. 105- 125). Porto: Porto Editora.

Uma Experiência Formativa Brasileira na Licenciatura em Pedagogia

Waléria Furtado Pereira

Universidade Federal de Uberlândia

waleriafurtado@pontal.ufu.br

Resumo – Este texto apresenta uma experiência pedagógica desenvolvida no Brasil no âmbito da formação de professores, mostrando como a questão de discriminação foi incluída como temática em um programa de iniciação à docência.

Apresenta o Programa, suas características, sua contribuição para articulação entre formação inicial e docência na Educação Básica e de melhoria do ensino nas escolas públicas; e, finalmente, destaca as experiências proporcionadas às licenciandas em Pedagogia e suas aproximações com a Educação Infantil numa perspectiva multicultural.

Há uma distância entre formação inicial e docência que vem sendo discutida pelos formadores de professores, e hoje podemos destacar este Programa como uma importante expressão de conquista neste campo.

Palavras-chave: Formação de professores; pedagogia; educação infantil.

Apresentando o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

A iniciativa de lançamento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) aconteceu em 2007, pelo governo federal, e se apresenta na atualidade como um riquíssimo contexto de aproximação entre estudantes de licenciaturas e docência¹.

“O Pibid é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica.

O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino.

Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola.” (Brasil, Capes, 2014).

A experiência aqui relatada faz parte do Pibid da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), uma das 284 Instituições de Educação Superior de todo o país, que desenvolvem 313 projetos de iniciação à docência, e que participa desde o primeiro edital de seleção publicado. O Pibid/UFU tem como objetivos principais:

I – Incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio;

II – Valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente;

III – Promover a melhoria da qualidade da educação básica;

IV – Promover a articulação integrada da educação superior do sistema federal com a educação básica do sistema público, em proveito de uma sólida formação docente inicial;

V – Elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior;

VI – Estimular a integração da educação superior com a educação básica no ensino fundamental e médio, de modo a estabelecer projetos de cooperação que elevem a qualidade do ensino nas escolas da rede pública;

VII – Fomentar experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador, que utilizem recursos de tecnologia da informação e da comunicação, e que se orientem para a superação de problemas identificados no processo ensino-aprendizagem;

VIII – Valorização do espaço da escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento na formação de professores para a educação básica;

XIX – Proporcionar aos futuros professores participação em ações, experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras, articuladas com a realidade local da escola.” (UFU, 2011: 3).

Destacamos a valorização da escolha da carreira docente e a melhoria do ensino nas instituições públicas como o grande objetivo a ser alcançado a longo prazo pelo Pibid, e a inserção dos estudantes na realidade das escolas, proporcionando experiências metodológicas e práticas como o grande objetivo de alcance mais imediato.

O Pibid e a formação docente: a necessária articulação teoria-prática

A questão da formação docente no Brasil sempre se mostrou polêmica, principalmente no que tange aos processos de popularização da educação.

Historicamente a educação era privilégio de uma classe elitista que detinha recursos para custear a escolarização de seus filhos, e a partir dos anos 1950, com a industrialização do país, o alargamento das classes a serem educadas se faz sentir de forma premente.

A demanda de professores formados foi maior do que a oferta o que permitiu que existisse a figura do professor leigo. A exigência de formação só vai aparecer em lei em 1827.

“Durante todo o período colonial, desde os colégios jesuítas, passando pelas aulas régias implantadas pelas reformas pombalinas até os cursos superiores criados a partir da vinda de D. João VI em 1808, não se manifesta preocupação explícita com a questão da formação de professores. É na Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1827, que essa preocupação apareceu pela primeira vez.” (Saviane, 2009: 144).

Essa formação era feita pelas Escolas Normais que priorizavam como questão curricular o ensino de conteúdos a serem ensinados às crianças, desconsiderando a necessidade de preparo pedagógico. Esse foi o modelo de formação docente implantado e estabelecido no país, sem

maiores preocupações curriculares e sem a devida preparação pedagógico-didática. (Saviane, 2009). Que só foi substituído em 1932, pelos institutos de educação que passam a adotar os princípios pedagógicos e didáticos necessários à formação de professores, sendo posteriormente transformados em universidades.

“Os institutos de educação foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico. Caminhava-se, pois, decisivamente rumo à consolidação do modelo pedagógico-didático de formação docente que permitiria corrigir as insuficiências e distorções das velhas Escolas Normais.” (Saviane, 2009: 146).

Mas a separação entre currículo necessário e abordagem didática ainda permaneceu, fazendo com que os cursos de licenciatura, e mesmo o de Pedagogia, se fizessem desarticulados, onde “o aspecto pedagógico-didático, em lugar de se constituir um novo modelo a impregnar todo o processo da formação docente, foi incorporado sob a égide do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos”. O aspecto pedagógico passou a se restringir a apenas um curso de didática “encarado como uma mera exigência formal para a obtenção do registro profissional de professor” (Saviane, 2009: 147).

Esse brevíssimo histórico destaca a preocupação em articular à formação docente os elementos necessários advindos da prática, que associados são responsáveis pela qualidade do trabalho do professor. Mas historicamente é possível perceber que a questão pedagógica nunca encontrou seu verdadeiro espaço na formação docente. Alternando entre, de um lado, uma grande preocupação com os conteúdos de cultura geral e domínio dos conteúdos específicos; e de outro, a preocupação com a real preparação didática, chegando mesmo a ser defendida uma preparação prática. Portanto, a conclusão a que se chega é que a formação docente no Brasil busca uma posição dialética, que articule os dois pesos da balança.

Articular teoria e prática é o grande desafio posto aos formadores de professores. Há uma necessidade epistemológica de conhecimento, mas também uma necessidade premente de busca da realidade, para complementar o processo didático de formação do professor.

Aprender, nessa perspectiva, é buscar na realidade aquilo que ainda não se sabe e não se domina. Segundo Wachowicz (2009: 22-23) “é do buscar e não achar que nasce o que eu não conhecia”. O conhecimento permite compreender o porquê a realidade se apresenta da forma como se apresenta, e estimula a ação de querer transformar a realidade a partir dos elementos que se colocam e que estão em desacordo com o propósito epistemológico de cada um. Fazer uso do conhecimento é lançar mão da teoria, para interpretar a prática e reinventá-la. Uma boa teoria é aquela que “resulta da reflexão com a prática. Então ela pode ser libertadora” (Wachowicz, 2009: 9)

O conhecimento parte do senso comum, da vida individual de cada um, se apropria da teoria, transforma o pensamento e dá asas ao sujeito. Mas, ainda segundo Wachowicz (2009) tem-se aí uma contradição, pois de um lado se encontra o conteúdo dos conhecimentos e de outro o processo de ensino e aprendizagem, a que a autora chama de duplicidade da epistemologia da educação escolar. Isso posto na análise da formação docente implica em entender que

professores precisam dominar os chamados conteúdos de ensino, bem como os saberes pedagógicos. Conteúdo e processo de aprendizagem são dois lados de uma mesma moeda. Conteúdo e forma não se separam. Uma boa aula pode resultar em apropriação do conhecimento e liberdade de transformação da realidade, mas pode também significar apenas “conteúdo vencido” e, talvez, não aprendido.

O “bom professor” não é aquele que ensina, mas aquele que compreende que o processo educativo se estabelece na produção do conhecimento feita pelos alunos, no buscar e não achar, nas perguntas e não nas respostas, enfim, no coletivo escolar. Aprender está diretamente relacionado ao conteúdo, mas também a forma como esse conhecimento se produz. “A forma de ensinar é o conteúdo em movimento” (Wachowicz, 2009: 11).

Pontuamos aí a grande contribuição do Pibid: ver o conteúdo em movimento. Apropriar-se de “formas de ensinar”, formas de se produzir conhecimentos; não no sentido de se apropriar de “receitas” prontas, mas de se apropriar de diferentes coletivos, que permitam conhecer as perguntas, interpretar as diferentes respostas, e finalmente produzir sínteses individuais. Recodificações a partir de apropriações pessoais. Pessoais sim, porque cada um interpreta o conhecimento à sua moda, a partir de suas vidas e de suas vivências.

Os saberes docentes são construídos a partir de idiossincrasias, de saberes da vida pessoal, social e escolar, saberes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana. São saberes que vão se constituir num amálgama, numa pluralidade que dão origem a um saber fazer único. Nas palavras de Tardif (2002: 64)

“O saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc. Ora, quando estes saberes são mobilizados nas interações diárias em sala de aula, é impossível identificar imediatamente suas origens: os gestos são fluidos e os pensamentos, pouco importam as fontes, convergem para a realização da intenção educativa do momento.”

Ao aproximarmos a universidade e a escola básica, estamos articulando a teoria e a prática num movimento de conhecimento, interpretação, análise e síntese do conteúdo e da forma. Movimento que pretende empoderar os licenciandos, possibilitando-os a participarem desse espaço de construção de saberes de uma forma mais ativa, como sujeitos deste processo.

Ajustando o foco: subprojeto Educação Infantil

Participar do Pibid implica optar por um subprojeto. Assim, de certa forma, a licenciandaⁱⁱ em Pedagogia opta por um aprofundamento na área a que se debruça aquele grupo no Pibid. Com esse intuito, o subprojeto Educação Infantil no campus Pontal da UFUⁱⁱⁱ tem se dedicado a estudar mais detidamente as questões inerentes a essa área de atuação docente.

A Educação Infantil (EI) se firmou na Constituição de 1988 como dever do Estado e direito social das crianças, e na lei 9394/96 — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — como primeira etapa da Educação Básica, através do atendimento em creches e pré-escolas. É uma

área que, nos últimos anos, tem sido alvo de novas políticas públicas como a obrigatoriedade da inclusão de crianças de seis anos no Ensino Fundamental obrigatório, bem como a obrigatoriedade de matrícula de crianças na educação básica a partir dos quatro anos de idade; exigência essa que as redes municipais e estaduais de ensino têm até 2016 para se adequar e acolher alunos de 4 a 17 anos.

A progressiva ampliação da oferta de EI é a meta e objetivo número 1 do novo PNE – Plano Nacional de Educação 2011/2020, para a Educação Infantil: “1. Ampliar a oferta de educação infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e 60% da população de 4 e 6 anos (ou 4 e 5 anos) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos” (Brasil, PNE).

Concomitante a ampliação da oferta, visando à progressiva universalização de atendimento às crianças de zero a cinco anos, há também um aumento da preocupação com a qualidade da oferta desse serviço, principalmente no que se refere à formação do professor, sendo este um dos desafios a serem ultrapassados com vistas a se garantir uma educação comprometida com o desenvolvimento das crianças em creches e pré-escolas.

O Pibid Educação Infantil tem buscado, a partir de um enfoque crítico, abordar questões relacionadas à compreensão das relações entre a escola e a sociedade, bem como a função primordial dessa etapa de ensino na formação das crianças; discutindo as políticas atuais de Educação Infantil, contemplando a organização desse trabalho em nível nacional, estadual e municipal; além de construir coletivamente linhas de procedimentos para professores e alunos do Curso de Pedagogia repensar conceitos e vivenciar propostas alternativas de trabalho.

Nesse processo pedagógico as crianças são consideradas sujeitos em sua totalidade, observando as diferenças entre elas, suas especificidades, e sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar. Para tanto, buscamos desenvolver uma ação multidisciplinar que considere os aspectos psicológicos, filosóficos, sociológicos e pedagógicos, que permita repensar posturas didáticas, concepções e práticas que viabilizem a construção de iniciativas voltadas para o desenvolvimento das capacidades, competências e inteligências das crianças.

As licenciandas são inseridas na realidade das escolas participantes, em específico da sala de aula, e estabelecem um movimento dialógico entre os sujeitos das instituições de educação infantil e a Universidade. Essa aproximação tem sido de extrema relevância, pois elas têm a oportunidade de vivenciar a realidade das instituições escolares e construir propostas de trabalho que as aproximem do futuro campo de atuação profissional.

O trabalho de observação nas salas de aulas, objeto de reflexão das licenciandas, resulta sempre na produção de relatórios, que abordam aspectos como: o que é ensinado e como é ensinado; organização das atividades, do espaço, dos materiais e recursos; frequência de atividades lúdicas; frequência de histórias lidas ou contadas; música e arte; expressão corporal; linguagem oral e escrita, numa perspectiva de correlação entre o que é preconizado pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, enquanto “um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da

cidadania das crianças brasileiras” (Brasil, 1998, vol.1: 13), e aquilo que é efetivamente realizado nas escolas. Assim, conhecer as potencialidades, os problemas e eventuais deficiências das escolas, e mais especificamente, das salas de aula, possibilita que sejam feitos planejamentos para a realização de atividades de intervenção.

A partir dos aspectos que foram observados e avaliados como passíveis de modificações ou melhorias, planos de intervenções semanais são planejados, executados e avaliados, com o auxílio da equipe Pibid.

Nestas intervenções foram abordados vários temas, aqui destacaremos o da multiculturalidade brasileira e da necessidade de não discriminação do negro.

A discriminação infelizmente é uma realidade no Brasil. A discriminação se dá baseado no racismo e no preconceito. O racismo é a adoção de valores no que se refere a existência de raças; a valorização de uma sobre outra, ou em detrimento de outras. Inclui-se a ideia de superioridade, ou a ideia de deficiência da outra parte. É a ideologia que prega a existência de hierarquia entre humanos, entre brancos e negros. Já o preconceito é a opinião formada sem reflexão, sem tomada de conhecimento ou sem levá-lo em conta. É um conceito prévio, feito antes. Um “pré” conceito, uma ideia pré-concebida, cheia de falsas ideias. Racismo e preconceito envolvem, então, o modo de ver o outro. Quando esse modo negativo de ver é externalizado, manifesto em ação, temos a **discriminação**, que tem como sinônimos a separação e a segregação.

Partindo destes conceitos as participantes do Pibid Educação Infantil foram estimuladas a planejar intervenções que levassem o tema às salas de aula. O ponto de partida para as intervenções foi a utilização de livros de literatura infantil que abordam estes temas. Várias atividades foram desenvolvidas: contar histórias, conduzir a reflexão a partir de perguntas, colorir desenhos, montar quebra-cabeça, brincar com uma boneca preta, colocar peruca que imita o cabelo afro, produzir cartazes a partir de figuras de revistas retratando a diversidade presente na população brasileira, ouvir música que aborda o tema, tirar fotos, ver vídeos, ler um livro de imagens (que não tem história escrita). Em outra oportunidade as licenciandas montaram um teatro e encenaram para as crianças. Estas atividades desenvolvidas envolveram duas escolas, oito salas de aulas e crianças do berçário (menos de um ano de idade) até as de cinco anos.

Tendo esse foco, as licenciandas buscaram levar às salas, que as acolheram, atividades que articulassem os conteúdos específicos da educação infantil com uma forma mais lúdica de desenvolver o tema proposta, aproximando as crianças do conceito de multiculturalidade. Música, movimento, jogos, brincadeiras, atividades extraclasse; desafios foram propostos às crianças, sempre numa perspectiva de algo “novo”, algo que fugisse ao tradicional daquela sala. A sala de aula se tornou um espaço de debate do racismo, do preconceito e da discriminação, problemática enfrentada cotidianamente pela maioria da população brasileira que é negra.

A relevância dessa participação se fez clara na possibilidade de experienciar a articulação entre formação docente e vivência do exercício docente, ou em outras palavras, a experiência da práxis como elemento que toma a prática como ponto de partida, se alimenta na teoria e retorna à prática sob a forma de atuação refletida e reflexiva propondo mudanças e melhorias. Nos dizeres de Pimenta (2000: 47):

“Diferentemente das demais ciências da educação, a pedagogia é ciência da *prática*. Aí está a sua especificidade. Ela não se constrói como discurso *sobre a educação*. Mas a partir da prática dos educadores tomada como a referência para a construção de saberes – no confronto com os saberes teóricos. Pelo processo de reflexão dessa prática como prática social histórica tomada como totalidade. E volta-se à prática a partir da qual e para a qual estabelece proposições.” (Grifos da autora).

Participando de “formas de ensinar”, de se produzir conhecimentos, ideias que são sucesso, planos que dão certo, planejar e replanejar - atividade que é sistemática do professor, as licenciandas puderam produzir sínteses individuais, fazer apropriações pessoais, que levarão uma grande contribuição às suas formações docentes e a um Brasil mais plural, justo e sem distinção.

Referências

- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. (Acessível em 16 junho de 2014).
- Brasil. (1996). LDB. *LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. (Acessível em 16 junho de 2014).
- Brasil. (1998). Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Volume 1: Introdução; volume 2: Formação pessoal e social; volume 3: Conhecimento de mundo. Brasília: MEC/SEF. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei>. (Acessível em 17 junho de 2014).
- Brasil. (2014). PNE - *Plano Nacional de Educação*. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. (Acessível em 17 junho de 2014).
- Brasil. (2008). CAPES. *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior*. <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. (Acessível em 16 junho de 2014).
- Pimenta, S. G. (org) (2000). (2 ed). *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- UFU. (2009). PIBID - *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Universidade Federal de Uberlândia*. <http://www.pibid.prograd.ufu.br/node/58>. (Acessível em 16 junho de 2014).
- Wachowicz, L. A. (2009). *Pedagogia Mediadora*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Cotas como Política Pública de Educação Superior no Brasil: *desafio para a docência*

Alzemar José Delfino

Universidade Federal de Uberlândia

alzemar@pontal.ufu.br

Waléria Furtado Pereira

Universidade Federal de Uberlândia

waleriafurtado@pontal.ufu.br

Resumo – Este artigo discute as consequências da adoção do sistema de cotas para o ingresso de negros nas universidades federais brasileiras, ação afirmativa que mais tem levantado polêmica no país, em parte pela excessiva e parcial cobertura da mídia. Mostra que o que está em jogo é o acesso às melhores universidades do país e a ameaça que isso representa para um campo tradicionalmente pertencente à elite. Como resultado, apresenta a necessidade de se tentar compreender os sentidos e significados que o cotidiano acadêmico impõe e revela a alunos e professores nas práticas educativas.

Palavras-chave: cotas; ações afirmativas; universidades públicas brasileiras.

Discutir a formação de professores no Brasil nos remete às questões políticas, sociais e econômicas envolvidas na exclusão de negros e índios das universidades. E também implica discutir as mudanças ocorridas nas questões de ingresso nas universidades. Temos agora uma lei que busca a igualdade de oportunidades para negros e índios:

“as instituições federais vinculadas ao Ministério da Educação que ofertam vagas de educação superior reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo cinquenta por cento de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, inclusive em cursos de educação profissional técnica, observadas as seguintes condições:

I - no mínimo cinquenta por cento das vagas de que trata o **caput** serão reservadas a estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a um inteiro e cinco décimos salário-mínimo **per capita**; e

II - proporção de vagas no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação do local de oferta de vagas da instituição, segundo o último Censo Demográfico divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, que será reservada, por curso e turno, aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas.” (Brasil, 2012b)

Tal discussão já se faz presente no cenário nacional desde 2004, quando as “cotas” começaram a ser implantadas, portanto, não são discussões recentes, mas sempre acaloradas e muitas vezes parciais. Parciais porque deslocam o foco central que é mostrar como a implantação de políticas públicas voltadas para a busca de uma educação pública democrática e de qualidade tem ganhado espaço e produzido bons resultados em todo país; e centram-se muitas vezes, apenas, nos aspectos oposicionistas do “sou a favor” ou “sou contra as cotas”.

Uma discussão séria deve ser levada a cabo mostrando *cotas* como a ponta do iceberg chamado *Ações Afirmativas*.

As ações afirmativas fazem parte de políticas públicas, mas também de iniciativa privada, e têm como objetivo materializar a igualdade entre as pessoas. Se a igualdade é um princípio constitucional, efetivamente ela se mostra inviável pelo fato de que somos iguais perante a lei, mas não somos iguais de fato. Condições sociais, econômicas e culturais vão estabelecer diferenças que impedem tal igualdade. Nesse sentido, conforme Gomes (2007), “a igualdade deixa de ser simplesmente um princípio jurídico a ser respeitado por todos, e passa a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade”. Para tanto, faz-se necessário combater a discriminação, neutralizar seus efeitos e procurar transformar a sociedade no sentido de alcançar uma convivência pacífica e tolerante. Segundo Gomes (2007: 55):

“Atualmente, as ações afirmativas podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego.”

Com esse entendimento, um dos objetivos que se busca na implementação de ações afirmativas é corrigir efeitos da discriminação praticada no passado, tornando grupos minoritários potencialmente representativos com o beneficiamento dessas políticas. Grupos, até então sub-representados, passam a ter exemplos concretos que servem de estímulo e embasam a luta pela mudança social em curso. Busca-se a igualdade substantiva trabalhando com o rompimento da ideia de supremacia e subordinação de um grupo sobre outro. Uma dificuldade posta ao combate ao racismo é que a discriminação racial, no Brasil, não é assumida, diferentemente dos EUA e África do Sul, por exemplo, que viveram sob o regime do *apartheid*. Aqui, vive-se sob o mito da democracia racial, que difunde uma verdadeira sociabilidade democrática decorrente da mestiçagem. Acredita-se que o critério cor nunca foi fator determinante para qualquer impeditivo de ascensão do negro. O mito da democracia racial difunde a falsa ideia de igualdade de oportunidade entre negros, brancos e pardos, resumindo essa questão em apenas diferenças sociais e econômicas. Em função desse mito, a discriminação nem sempre se mostra direta, expressa, dita, explícita. A discriminação, às vezes, mostra-se de forma velada, invisível, indireta e a partir de práticas aparentemente neutras e, nesse caso, mais difícil de ser identificada e combatida, já que não chamam a atenção, a não ser de quem a sofre. Essa forma de

discriminação dificilmente é passível de punição, mas sim de ser trabalhada, principalmente pelas ações afirmativas.

A discriminação significa sempre desigualdade. Combater a discriminação é lutar por assegurar o direito à igualdade. É importante proibir a discriminação, mas é insuficiente. Proibir não muda a forma de pensar das pessoas e também não muda a condição de exclusão de quem está à margem. Aliadas à proibição, é preciso criar políticas compensatórias que promovam a inserção e inclusão dos grupos discriminados. Nesse sentido, de acordo com Piovesan (2007: 41) “a igualdade pressupõe formas de inclusão social” e que a “discriminação implica a violenta exclusão e a intolerância à diferença e à diversidade”.

As diversas formas de discriminação demandam ações de combate em prol da igualdade, do respeito, da aceitação e inserção do negro na sociedade brasileira.

O combate ou enfrentamento ao racismo deve ser adotado de variadas formas, em função das diferentes discriminações, dos diferentes preconceitos, estereótipos e intolerâncias, adotando-se políticas compensatórias, onde as ações afirmativas se enquadram como um exemplo.

Entretanto, a ação afirmativa que mais tem levantado polêmica no país é a do sistema de cotas para o ingresso de negros nas universidades federais, que começa a ser discutido a partir de 2000. Polêmica levada a cabo, em parte, pela excessiva e parcial cobertura da mídia.

Houve um grande embate entre intelectuais, artistas, políticos e sindicalistas contrários e os favoráveis à implantação das cotas no início dos anos 2000.

A verdade é que tem muito mais coisa em jogo no posicionamento contrário do que apenas ser favorável ou não à distribuição de vagas. Não é tão simples. Trata-se de um jogo político, de uma queda de braço por disputa de interesses. Pois que é no campo universitário, principalmente das universidades públicas, onde se estratifica a sociedade. Dito, de outro modo, é no interior da universidade pública brasileira que se forma a elite que conduz os rumos da nação. E essa elite foi, durante anos, ocupante de praticamente 100% das vagas. Está em jogo a *mestiçagem* dessa elite, a quebra do monopólio ideológico branco, a descolonização do pensamento e a distribuição de um serviço público de boa qualidade para os pobres, discriminados, excluídos. “O que está em jogo nesse ‘confronto de cunho político’ não é a ‘política pobre para o pobre’” porque se fosse, o rico não entraria nessa disputa. O que está em jogo é o acesso às melhores universidades do país, já que é inquestionável a supremacia delas, e a ameaça que isso representa para um campo tradicionalmente pertencente à elite (Santos, 2007: 440). São essas elites que decidem o rumo do país, são elas que dividem as decisões em políticas pobres para pobres e políticas ricas para ricos. Dividir essas vagas com quem historicamente foi excluído fará surgir nova visão, novo olhar nesse contingente político. Isso pode significar mudanças.

É preciso olhar a educação como um bem diferente dos outros, pois ela molda a personalidade do indivíduo e determina profundamente quais oportunidades lhe estarão disponíveis e, isso dentro do contexto familiar repercute de maneira extremamente positiva.

A importância do sistema de cotas para ingresso de negros nas universidades federais também pode ser explicada a partir da teoria econômica, mais precisamente a teoria keynesiana, que aqui se faz uso de alguns conceitos: expectativas, multiplicador, *ex ante* e *ex post*. O primeiro dividido em expectativas de curto e longo prazo, o segundo que trata do multiplicador da renda e os demais significando um momento ou período antes e depois.

Na Teoria Geral, Keynes (1964: 372) escreveu que “os principais problemas da sociedade econômica em que nós vivemos são o desemprego e a arbitrária e desigual distribuição da renda e da riqueza”.

De acordo com Ferrari Filho e Terra (2013), Keynes rejeita o capitalismo *à la laissez-faire*, ele propõe um capitalismo regulado em que as disfunções do mercado fossem suprimidas pela intervenção do Estado para, por um lado, garantir e sustentar o pleno emprego e, por outro, atacar o excessivo grau de concentração de renda e de riqueza.

É a partir da intervenção do Estado na economia, seja por políticas públicas (Ações Afirmativas), seja através de ações de natureza normativa imprescindíveis para a construção de um ambiente institucional favorável às tomadas de decisão dos empresários, que Keynes sinaliza a reforma do sistema capitalista (Ferrari Filho & Terra, 2013).

Ao tratar das expectativas Keynes mostra sua importância para as decisões da atividade econômica, aqui gostaríamos de esboçar, que as mesmas não são diferentes no contexto da lei aprovada e regulamentada pelo decreto nº 7.824 de 11 de outubro de 2012. Ou seja, o cidadão negro ao entender que tem uma nova e diferenciada oportunidade para se ingressar nas universidades federais, passa a criar uma expectativa de longo prazo ao enxergar um futuro melhor para sua vida. Então, ao vivenciar essa possibilidade, começa *ex ante* a tomar medidas necessárias para poder ser mais um cidadão dentro de uma universidade federal, gerando assim expectativas de curto prazo, das quais: como se preparar melhor para o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), escolher o curso que sempre sonhou, socializar a vontade de estudar numa universidade pública com chances palpáveis e outras. Lembrando que essas expectativas dependerão em grande parte das expectativas de longo prazo de outros, nesse caso, das políticas públicas e da forma como será recebido nas universidades, ou seja, sem preconceito e discriminação. É importante destacar, que uma mudança nas expectativas (quer a curto, quer a longo prazo) só produzirá pleno efeito na vida desses cidadãos depois de um lapso de tempo considerável, ou seja, as mudanças acontecem paulatinamente, mesmo porque nesse contexto, elas são simplesmente novas e, esses cidadãos estão lidando com algo que sempre tiveram direito, mas nunca o acesso de forma igualitária.

As expectativas geram um efeito multiplicador no indivíduo e no seio familiar. Esse olhar do multiplicador (*ex post*) sobre o sistema de cotas para o ingresso de negros nas universidades federais é pouco explorado pela literatura acadêmica, que está centrada no objetivo de favorecer grupos considerados historicamente excluídos e discriminados em função da suposta raça a que pertenceriam (*ex ante*).

Multiplicador por vários motivos, dos quais: porque cria uma visão de oportunidade muito maior, seja no mercado de trabalho, ou seja, na vida acadêmica daqueles que se ingressam no ensino

superior de uma universidade pública; permite uma bagagem progressiva do conhecimento atrelado, não só ao ensino, mas também a pesquisa e extensão; cria a expectativa na família de uma melhoria na renda futura e conseqüentemente, na melhoria da qualidade de vida; proporciona aos membros familiares uma nova e maior visão de oportunidades, que antes não tinham, de serem capazes de cursar um curso superior numa universidade pública em condições iguais aos brancos, membros da elite brasileira; e, por fim, faz do investimento público, no conceito puro do multiplicador keynesiano, a melhor maneira de criar condições para um país mais competitivo e mais rico, sendo seu retorno cidadãos mais capacitados e prontos para enfrentar os desafios que a economia doméstica e mundial estabelece.

O aluno de uma universidade pública tem aos olhos do mercado uma série de atributos diferenciados do aluno das escolas privadas, nesse caso, não se estabelece aqui a comparação do ensino/aprendizagem, mas sim a história da universidade pública no contexto da formação econômica do país.

A universidade pública tem como estrutura o ensino, a pesquisa e a extensão, isso faz dela um agente multiplicador da aprendizagem e capacitação do aluno, pois permite uma maior abrangência das oportunidades ao conhecimento.

Ao ter a oportunidade de se inserir no quadro da universidade pública, o cidadão negro cria uma expectativa, não só sua, mas também familiar, que se alastra pela parentela. Esse agente multiplicador mostra que é possível acreditar numa melhoria na qualidade de vida de todos, pois enxerga um mundo novo de mudanças, para melhor, na renda pessoal e familiar.

Ao ver o princípio da igualdade estabelecido, esse cidadão passa a acreditar na justiça social, por isso se dedica ao máximo para fazer jus à oportunidade criada através das cotas, nesse contexto, procura se desempenhar de forma dedicada e busca resultados positivos nas avaliações. Como demonstram pesquisas feitas com alunos da UnB (Universidade de Brasília) e UERJ (Universidade Estadual do Rio de Janeiro), por exemplo, que foram as primeiras universidades a implantarem o sistema de cotas.

Então, o Estado cumpre seu papel de agente social, dando o lugar a quem é devido e, mais que isso, faz do investimento público na educação a grande mola mestra do crescimento econômico a longo prazo, tendo como retorno um país formado por cidadãos, sejam brancos, negros, índios, etc. mais capacitados, mais preparados e, acima de tudo com o senso de justiça social, que pode ser perpetuado por gerações futuras.

Por outro lado, o contexto keynesiano das expectativas proporciona aos docentes uma reflexão sobre como direcionar suas atividades em sala de aula, pois à medida que este ambiente torna-se heterogêneo faz-se necessário identificar e buscar melhores práticas de ensinar e, isso deve acontecer paulatinamente, pois o corpo docente também é fruto de uma sociedade elitizada.

Finalizando, de acordo com Keynes na esperança para “nossos netos”, o objeto de desejo humano não mais seria a riqueza material concentrada nas mãos de poucos, mas desfrutada por toda a sociedade, ou seja, independente de cor, sexo, religião, etc. todos teriam a oportunidade de usufruir do montante da riqueza criada pelas nações. Não por menos, Keynes ousou apontar que no longo prazo:

“Nos vejo livre, então, para retornar para alguns dos mais certos princípios da religião e da virtude tradicional – para os quais a avareza é um vício, a extorsão pela usura é uma transgressão, e o amor ao dinheiro é detestável [...] Eu enxergo à frente, para dias não tão remotos, como resultado, a maior mudança que já ocorreu no ambiente material em que vivem o conjunto da humanidade [...] [Nestes dias] permanecerá razoável ser economicamente proativo para os outros uma vez que já cessou ser razoável [ser proativo] para si.” (Keynes, 1972: 330-331)

A universidade, durante anos, se orgulhou da primazia do seu ensino, mas acolheu e atendeu a elite, os filhos das camadas sociais privilegiadas, a cultura dominante que, de acordo com Bourdieu (1998), nada mais são do que estratégias de investimento cultural que visam à reprodução e perpetuação da classe dominante no poder. Algumas universidades agora se abrem para receber “novos” atores sociais. A existência das “cotas” nas universidades agora *é um fato*.

Isso afetará diretamente o cotidiano e as práticas docentes e discentes. Uma nova realidade a ser pensada, discutida e construída cotidianamente. É preciso incluir nesse espaço acadêmico discussões acerca de uma educação para a tolerância, que combata o racismo e a discriminação.

Não é fácil desvendar e desnudar a discriminação intra escolar, seja ela em que nível for: fundamental, médio ou superior. Isto se dá em função de “sua complexidade, multidimensionalidade, seu caráter social e cultural difuso e sutil. É possível falar de uma cultura da discriminação, por ela afetar pessoalmente cada indivíduo e pelos próprios limites do papel da escola.” (Candau, 2003: 67 apud Silva, 2005: 98). Limites que incluem a ausência de práticas discursivas sobre os negros, as múltiplas formas de discriminação, os mitos, etc. Não se pode ensinar o que se desconhece. Segundo da Silva Filho (2005: 78),

“Essa situação faz do professor vítima e carrasco do processo ensino aprendizagem. Por não possuir um conhecimento histórico crítico e abrangente sobre as relações entre negros e brancos no cotidiano sociocultural brasileiro, porque não lhe é oferecido em sua formação, quando ele se depara com atitudes racistas entre seus alunos, não percebendo a situação e/ou não querendo perceber e/ou não sabendo agir, ele, inconscientemente, reforça essas atitudes.”

Mas os jovens, hoje, são alunos/sujeitos pós-modernos que têm práticas, experiências, identidades e discursos diversos e até contraditórios. (Fávero Sobrinho, 2010). E constituem um desafio para os educadores que buscam compreender o significado histórico-cultural desse novo perfil de aluno. O aluno não é mais aquele sujeito racional, centrado e obediente às regras pedagógicas. Crítico e consciente das questões políticas e sociais é comum a resistência e a recusa à obediência.

Tomar a vida acadêmica e docente como referência, significa levar em consideração as estratégias utilizadas pelos professores e alunos, para a convivência diária, em função de seus habitus. As relações que se dão no cotidiano universitário estão imbricadas aos códigos, valores e condutas sociais que regem a sociedade, através de discursos, textos, comportamentos. Mas não

imunes. Há estratégias de “sobrevivência” (Silva, 2005), em meio a tantas normas ditadas. É preciso desnudá-las.

Azzi (2000), ao discutir o trabalho docente como práxis, que se caracteriza pela ação-reflexão-ação, acredita que o trabalho docente tem singularidade própria, que decorre de suas condições pessoais e do contexto que atua. Ao se defrontar com os problemas de sala de aula, o professor lança mão dos conhecimentos que possui, elaborando sua própria forma de intervenção, muitas vezes de maneira criativa. E esses elementos individuais permitem a reconstrução da totalidade onde se insere.

Nesse processo de reinvenção, os professores/professoras vão gerando em seu cotidiano certas táticas que, mesmo não possuindo visibilidade, ou gerando maior barulho, são presenças efetivas na escola e estão disponíveis para os que se propõem a mergulhar no cotidiano e se deixam envolver por seus sons, suas luzes e seus cheiros (Vasconcelos, 2000: 15).

Não significa desconsiderar os demais espaços de qualificação. Significa, sim, articular diferentes contribuições, de diferentes tempo/espaços. Valorizar a ‘teia’ de relações, cujos fios colocam em evidência a pessoa do aluno, que é sujeito dos cursos de formação. Deve-se tentar compreender os sentidos e significados que esse cotidiano lhes impõe e lhes revela. O desafio está posto.

Referências

- Azzi, S. (2000). Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In S. G. Pimenta (org.), *Saberes pedagógicos e atividade docente* (pp. 35-60). 2.ed. São Paulo: Cortez.
- Bourdieu, P. (1998). A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In M. A. Nogueira & A. Catani (orgs), *Escritos de educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Brasil. (2004). Comissão de direitos humanos e minorias. *Projeto de Lei nº 3.627, de 2004*. <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/228987.pdf>. (Acessível em 16 de outubro de 2012).
- Brasil. (2012). *LEI Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012(a)*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm. (Acessível em 16 de outubro de 2012).
- Brasil. (2012). *Decreto 7824, de 11 de outubro de 2012(b)*. http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/DEC%207.824-2012?OpenDocument. (Acessível em 16 de outubro de 2012).
- Da Silva Filho, J. B. (2005). A questão do negro no curso de serviço social. In I. de Oliveira, P. B. G. Silva, & R. Pinto, *Negro e educação: escola, identidades, cultura e políticas públicas* (pp. 66-83). São Paulo: Ação educativa, ANPEd.
- Fávero Sobrinho, A. (2010). O aluno não é mais aquele! E agora professor? O ensino de história e os sujeitos do cotidiano na contemporaneidade. *Revista África e Africanidades*, 3(11). www.africaeffricanidades.com.br (Acessível em 13 de agosto de 2011).

- Ferrari Filho, F., & Terra, F. H. B. (2011). As disfunções do capitalismo na visão de Keynes e suas proposições reformistas. *Revista de Economia Contemporânea*, 15(2), 271-295.
- Gomes, J. B. (2007). A recepção do instituto da Ação Afirmativa pelo Direito Constitucional brasileiro. In S. A. dos Santos (org.), *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO. Edição eletrônica. http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=16225. (Acessível em 05 de junho de 2010).
- Jaccoud, L., & Theodoro, M. (2007). Raça e Educação: os limites das políticas universalistas In A. dos Santos (Org.), *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO. Edição eletrônica. http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=16225. (Acessível em 05 de junho de 2010).
- Keynes, J.M. (1964). *The general theory of employment, interest and money*. New York: HBJ Book.
- Keynes, J.M. (1972). "Essays in persuasion". *The Collected Writings of John Maynard Keynes*. Volume IX. London: Royal Economic Society.
- Pereira, W. F. (2011). *Prática de inclusão na universidade: representações de professores e estudantes*. Doutorado em Educação, na área de especialização em Didática, Teorias e Práticas de Ensino, Universidade de São Paulo.
- Piovesan, F. (2005). Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, 35(124). http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000100004&lng=pt&nrm=iso. (Acessível em 2 de junho de 2006).
- Queiroz, D. M. (s/d). O vestibular e as desigualdades raciais. In I. de Oliveira & P. B. G. Silva, *Negro e educação: identidade negra-Pesquisas sobre o negro e a educação no Brasil* (pp. 7-16). São Paulo: Ação educativa, ANPEd.
- Santos, S. A. dos. (2007). *Movimentos negros, educação e ações*. Doutorado em Sociologia, Universidade de Brasília.
- Silva, R. S. da. (2005). Racismo e discriminação racial no cotidiano de uma escola pública de nível médio. In I. de Oliveira, P. B. G. e Silva, & R. P. Pinto, *Negro e educação: escola, identidades, cultura e políticas públicas* (pp. 94-106). São Paulo: Ação educativa, ANPEd.
- Teixeira, I. A. de C. (2003). Por entre planos, fios e tempos: a pesquisa em sociologia da educação. In N. Zago, M. P. de Carvalho, & R. A. T. V. Vilela (orgs.), *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação* (pp. 205-222). Rio de Janeiro: DP&A.
- Vasconcelos, G. A. N. (2000). Puxando um fio... In G. A. N. Vasconcelos (org.), *Como me fiz professora* (pp.7-19). Rio de Janeiro: DP&A.

Formação e desenvolvimento profissional dos professores: O contexto de Moçambique

Moisés Manuel Cau

Instituto de Educação-Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias-Lisboa
(moisesmanuelcau2@yahoo.com.br)

Resumo - O desenvolvimento profissional dos professores ao longo da carreira é um dos fatores-chave para estabelecimento de relações saudáveis entre professores, professores e alunos e um indicador importante para escolas bem-sucedidas (Fullan, 1995, citado em Day (2001: 177). O objetivo da investigação é compreender como se realiza o desenvolvimento profissional do professor no contexto de trabalho, do ponto de vista das oportunidades e dos contextos em que ocorre. O estudo será realizado numa escola pública do ensino secundário geral, no qual participarão 123 intervenientes (professores, coordenadores e diretores). O método da pesquisa será um estudo de caso, com triangulação metodológica na recolha de dados. Ao estudarmos a formação e desenvolvimento profissional docente na escola e no contexto de Moçambique, julgamos ser importante esta contribuição, pois a literatura revista estabelece uma relação positiva entre aprendizagem contínua do professor, a melhoria da escola e a aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional; oportunidades de aprendizagem; cultura escolar.

Desenvolvimento profissional e professores

A escola, enquanto contexto organizacional, é o território de desenvolvimento pessoal e social, não só para os alunos, como também para os professores, coordenadores, diretores e outros profissionais que a constituem, através do tipo de inter-relações humanas, sociais e profissionais promovidas.

A escola tem sido palco de mudança educacional, em particular no que tange aos currículos, propósitos, motivações e perspetivas dos alunos em resultado das dinâmicas próprias das sociedades atuais. Para acompanhar essas mudanças, torna-se necessário uma intervenção simultânea e articulada ao nível do desenvolvimento profissional dos professores, na medida em que a qualidade das suas práticas é elemento - chave da promoção de educação e da melhoria dos resultados dos alunos. É também no professor que recai a responsabilidade de conduzir o processo da sua aprendizagem permanente articulada ao desenvolvimento da escola. Deste pressuposto emerge a necessidade do envolvimento dos professores de forma ativa nos debates sobre a sua própria formação contínua, pois, como refere (Day, 2001), “Os professores não podem ser formados (passivamente). É, portanto, vital que participem ativamente na tomada de decisões sobre o sentido e os processos da sua própria aprendizagem” (Day, 2001: 17).

Programas de formação desenhados sem a participação dos professores têm sido alvo de críticas, por não contemplar muitas vezes os aspetos críticos inerentes à mudança da atitude profissional dos professores e não coresponsabilizar os mesmos pelas decisões das estratégias para o desenvolvimento profissional permanente. Sobre esta matéria (Day, 2001) considera a planificação e apoio ao desenvolvimento profissional ao longo de toda a carreira uma

responsabilidade conjunta dos professores, das escolas e do governo. Esta afirmação reforça a tese de que a formação e o desenvolvimento profissional devem ser vistos na perspectiva ecológica.

Day, refletindo sobre os desafios da aprendizagem permanente, refere que o sentido do desenvolvimento profissional dos professores depende das suas vidas pessoais, profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua atividade docente (Day, 2001).

A partilha de experiências e encontros entre os membros de uma organização concorre para a emergência de uma cultura organizacional (Sachein, 1985, citado em Day (2004: 206)), proporcionando um ambiente favorável para promover a confrontação de ideias e para a mudança das práticas docentes e melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos.

A necessidade de apoiar os docentes ao longo da sua carreira, enquanto fator importante na melhoria da qualidade da educação, constitui um aspeto consensual na literatura sobre formação, aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores. A literatura refere que tem havido um interesse crescente no sentido de compreender e analisar as preferências e os processos de aprendizagem dos professores bem como os contextos em que ocorrem (Flores, Caetano, & Veiga Simão, 2005).

Estudiosos preocupados com a qualidade de educação olham para a formação ao longo da carreira como condição-chave para uma aprendizagem à altura das expectativas das escolas, dos próprios alunos, dos pais e da sociedade no seu todo. Para a consecução desse desiderato é necessário promover o desenvolvimento profissional contínuo de todos os professores, ao longo de toda a vida, para que possam acompanhar as inovações, rever e renovar os seus próprios conhecimentos, destrezas e perspetivas sobre o bom ensino (Day, 2001).

Um projeto de investigação levado a cabo por Forte e Flores (2014), numa escola portuguesa, sobre o modo como os professores entendem o seu desenvolvimento profissional contínuo e as oportunidades de aprendizagem na escola, envolvendo uma amostra de 91 professores, aponta para o empenhamento no cumprimento das tarefas, a atualização através da formação, a reflexão que os professores realizam, quer a nível do departamento, quer a nível da escola e a colaboração com os colegas e as parcerias com outras entidades como dimensões importantes no desenvolvimento profissional do professor na escola. A atualização através de frequência de cursos é referido no mesmo estudo como dimensão importante no crescimento profissional, pela inovação e pela diversidade, considerando que um professor tem de estar aberto à aprendizagem contínua, enquanto característica inerente do profissionalismo docente (Hargreaves & Fullan, 1996), citados por (Forte & Flores, 2014).

Estudos sobre as perceções dos professores acerca das oportunidades de desenvolvimento profissional contínuo (DPC), levado a cabo na Inglaterra, por McMahon, salientam que as tensões entre os dois propósitos gerais do DPC – promover a melhoria da escola e o desenvolvimento de cada professor ainda prevalecem, pois “os professores desejavam melhorar o seu conhecimento e as suas destrezas, embora, por vezes, as suas prioridades de aprendizagem possam deferir das propostas pela escola ou pelo governo” (McMahon, 1999, citado em Day (2004: 182-3). Três premissas estão no centro do desenvolvimento profissional dos professores:

- 1) Para conseguir melhorar as escolas, é necessário estar preparado para investir no desenvolvimento profissional;
- 2) Para melhorar os professores, o seu desenvolvimento profissional deve ser definido dentro dos contextos das suas necessidades pessoais e institucionais e estas nem sempre coincidirão;
- 3) Os corações dos professores (as suas paixões, os seus entusiasmos, as suas identidades pessoais, o seu comprometimento, as suas emoções) são tão importantes quanto as suas cabeças e as suas mãos (Day, 2004: 184).

É com base nestes pressupostos que decidimos realizar este estudo, na perspetiva de pôr os professores a falar na primeira pessoa, enquanto agentes de mudança e responsáveis pelo seu próprio desenvolvimento profissional contínuo, sobre o modo como olham para o seu desenvolvimento profissional no contexto de trabalho.

Interesse pela temática

Com esta investigação pretendemos compreender o modo como os professores participantes deste estudo percecionam a formação e desenvolvimento profissional e as oportunidades de aprendizagem no local de trabalho. A inspiração para o estudo desta temática tem a ver fundamentalmente com dois momentos distintos: i) a nossa experiência profissional como docente das escolas públicas e particulares na região sul de Moçambique ii) o contacto com abordagens teóricas diversas acerca da formação de professores ao longo da nossa própria formação “Licenciatura e Mestrado” na Universidade Pedagógica em Moçambique (UP).

O contexto de Moçambique

Em Moçambique, os debates em torno de educação têm sido ocasiões para denunciar o baixo nível de ensino e aprendizagem, espelhado na baixa qualidade dos resultados dos alunos. O fenómeno é mais visível nos graduados do ensino secundário geral que, admitidos no ensino superior, apresentam dificuldades imensas para dar seguimento dos estudos a este nível.

Resultados de um inquérito realizado em Moçambique e dirigido a 130 professores da Universidade Pedagógica que trabalham em diferentes áreas do saber indicam que 75% dos professores referem que os estudantes vêm “despreparados” do ensino secundário, o que dificulta a interação na escola universitária, 80% dos professores considera que os estudantes exigem que o professor dite os apontamentos nas salas de aula, o que demonstra a falta de capacidade de tomada individual de notas (Funes, 2012). Apontam como principal fator a ser conjugado para uma boa qualidade de educação a qualificação dos professores (Castiano, Ngoenha, & Berthoud, 2005).

Portanto, há uma grande percentagem de professores sem formação ou qualificação pedagógica mínima e a lecionar sem nenhum apoio necessário. Este problema constata-se nas escolas e universidades (Funes, 2012). Esta constatação torna-se mais grave ainda, quando relacionada com a fraca formação dos professores e/ou inexistência de uma estratégia sólida de formação inicial/contínua dos professores. Senão vejamos:

Em Moçambique foram experimentados diferentes modelos de formação de professores em função da estratégia política do governo do dia no âmbito de educação/formação dos professores. Duas grandes fases da formação de professores com enfoque para os níveis de ensino primário e secundário:

Primeira fase antes da independência: nesta fase existiam dois tipos de escolas de formação de professores, sendo:

- a) A primeira escola de habilitação de professores foi criada a 18 de janeiro de 1930, para a formação de professores do ensino primário rudimentar;
- b) Os Magistério primário de 1962 a 1966, criados para formar professores do ensino primário “Ensino de Adaptação” com habilitação legal para ensinar também no ensino comum/normal (Castiano, Ngoenha, & Berthoud, 2005: 28).

A segunda fase pós-independência. Nesta fase criam-se, paralelamente, os centros de formação de professores primários (CFPP) e as escolas de formação e educação de professores primários (EFEPP), que, posteriormente, viriam a designar-se Instituto Médio Pedagógico (IMP), em 1985 (Castiano, Ngoenha, & Berthoud, 2005). A formação para lecionar da 1ª à 4ª classe é realizada nos Centros de Formação de Professores primários (CFPP) com duração de um ano, requisito para ingresso certificado da conclusão da 6ª classe. Os professores para o nível secundário da 5ª e 6ª classe são formados no Instituto Médio Pedagógico (IMP) e a formação durava dois anos, sendo a 9ª classe o requisito mínimo para a frequência do curso. Para lecionar a 7ª, 8ª e 9ª classe, assim como a 10ª e 11ª, os professores são formados na Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane (UEM), sendo requisito mínimo para o ingresso o nível de 9ª e 11ª classe respetivamente. Os cursos tinham duração de dois anos (Castiano, Ngoenha, & Berthoud, 2005). Com aprovação da Lei 4/83, Lei de Base do Sistema Educativo, são introduzidos novos modelos de formação de professores e alterados também os requisitos para o ingresso:

- a) Em 1982 e 1983, foram introduzidos modelos de tipo 6ª+1 e 6ª+3 anos de formação.
- b) Em 1991 é introduzido o modelo 7ª+3 anos de formação. Esta mudança de 6ª +1 e para 7ª+3 deveu-se à constatação segundo a qual, os cursos de duração igual ou inferior a um ano, não asseguravam aos futuros professores o desenvolvimento de um conjunto de habilidades e capacidades para exercer o seu ofício com competências e ao ritmo do desenvolvimento do país.
- c) Em 1996 entrou em vigor o modelo de formação 10ª + 2 anos lecionados no Instituto de Magistério Primário (IMAP), a perspetiva era formar professores habilitados em matérias pedagógicas, tendo em vista a inovação.
- d) Em 2008 são criadas as Escolas de Formação de Professores (EFP) em substituição de (IMAP) e introduzido o modelo de formação 10ª+1 e 12ª+1 ano de formação, este último, na Universidade Pedagógica (UP) respetivamente.

Estudos sobre a qualidade de educação em Moçambique mostram que “uma percentagem significativa de professores sem formação pedagógica mínima lecionam nas escolas sem nenhum apoio pedagógico” (MEC, 2005: 43). Portanto, se se quer melhorar a qualidade de ensino, deve-se investir na formação inicial e continua dos professores, pois os professores precisam de uma

permanente revisão das suas competências pedagógicas por forma a compreender e atender as necessidades específicas de cada aluno individualmente, da turma e escola como um todo.

O plano estratégico do ministério da educação e cultura de Moçambique refere que uma educação pertinente e relevante para o desenvolvimento humano e da sociedade depende em grande medida da qualidade do professor/educador (MEC, 2005). O governo moçambicano reconhece que o corpo docente em exercício nas escolas apresenta fracas qualificações pedagógicas. De forma a superar aquelas lacunas, considera a formação contínua dos professores em exercício através de uma intervenção centrada nas Zips e com apoio das instituições de formação de professores como alternativa para superar o problema (MENED, 2012).

A nossa investigação pretende ser um contributo na compreensão dos processos de mudança na prática educativa, através do desenvolvimento profissional no local de trabalho em Moçambique, de forma particular numa escola pública do ensino secundário geral no Município da Matola.

Opções metodológicas

Tendo em atenção os objetivos definidos para este estudo, optamos por realizar uma investigação baseada no método de estudo de caso (Stake, 2012) (Yin, 2005) e recorrendo à triangulação metodológica para a recolha de dados, combinando as abordagens quantitativa e qualitativa (questionário, entrevistas e estudo documental), (Bogdan & Bilken, 1994), com mais incidência no paradigma interpretativo (Coutinho, 2011). O caso de pesquisa é uma escola do ensino secundário geral e a amostra será constituída por 123 participantes, entre professores, coordenadores a vários níveis e diretores.

Problema e Natureza do Estudo

Numa sociedade complexa e em contínua mudança torna-se necessário que os professores se envolvam no seu desenvolvimento profissional de modo, por um lado, a responder às necessidades e desafios com que se deparam no seu local de trabalho e, por outro, fazer jus às expetativas e desafios da sociedade tem em torno desta classe de profissionais. Esta visão coloca uma responsabilidade muito pesada sobre os professores no que diz respeito à sua atitude profissional e desempenho e a responsabilização pelo seu desenvolvimento profissional. A revisão da literatura sobre a qualidade de ensino e aprendizagem dos alunos remete-nos para a existência de consensos em quase todo o mundo sobre a qualidade do ensino e das práticas dos professores na sala de aula, na escola e para além dela como sendo um elemento-chave na promoção da qualidade de educação e na melhoria do ensino oferecido às crianças.

Como salienta (Marcelo, 2009), o desenvolvimento profissional é

“um processo individual e coletivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola; e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais. (...) um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências, planificadas sistematicamente para promover o crescimento e desenvolvimento do docente.” (Marcelo, 2009: 7)

No que se refere fundamentalmente ao desenvolvimento profissional no contexto de trabalho Day (2001) defende a formação em contexto, centrada no professor, enquanto aprendiz, considerando os fatores que contribuem para a qualidade do desenvolvimento profissional, o reconhecimento das características específicas de cada professor, as suas funções, a cultura organizacional, os colegas e o tipo de liderança (Day, 2001). Para um desenvolvimento profissional contínuo é necessário garantir que todos os professores tenham oportunidades de participar num conjunto de atividades de aprendizagem, que as necessidades individuais sejam um ponto central e que as condições das escolas proporcionem oportunidades para o desenvolvimento dos professores (Day, 2004).

Desta forma, estão assim apresentadas as linhas de reflexão teórica com que pretendemos conduzir este projeto de investigação, na perspetiva de contribuir para a construção da base conceptual de compreensão e análise do desenvolvimento profissional docente no contexto de trabalho.

Questões de investigação e objetivos

Como fio condutor da nossa investigação, formulamos a seguinte questão de investigação: De que modo a formação e desenvolvimento profissional docente é percebida pelos professores no ESG no Município da Matola?

Definimos os seguintes objetivos gerais

- 1) Compreender o modo como os professores percebem as oportunidades de desenvolvimento profissional no contexto de trabalho;
- 2) Compreender as perspetivas e estratégias de desenvolvimento profissional dos professores no local de trabalho.

E como objetivos específicos

- 1) Identificar as oportunidades de DP no contexto de trabalho;
- 2) Conhecer as perceções dos professores sobre o seu desenvolvimento profissional docente;
- 3) Descrever o modo como os professores percecionam o seu processo de desenvolvimento profissional no que tange às oportunidades e aos contextos em que ocorrem;
- 4) Identificar os fatores que inibem e ou promovem o desenvolvimento profissional no seu contexto de trabalho.

Referências

- Bogdan, R., & Bilken, S. (1994). Investigação qualitativa em educação. Porto: Porto Editora.
- Castiano, J. P., Ngoenha, S., & Berthoud, G. (2005). A Longa Marcha duma Educação para Todos em Moçambique. Moçambique: Imprensa Universitária 2ª edição.
- Coutinho, C. (2011). Metodologia de investigação em ciencias sociais e humanas: teoria e prática. Coimbra: Almadina.
- Day, C. (2004). A Paixão pelo Ensino. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2001). Desenvolvimento Profissional de Professores: Os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora.
- Flores, M. A., Caetano, A. P., & Veiga Simão, A. M. (2005). Contextos e Processos de Mudança dos professores: uma proposta de modelo. Educação e Sociedade . 26 nº90 , 173-188.
- Forte, A. M., & Flores, M. A. (2014). Motivação, desenvolvimento e perspetivas futuras: Um estudo com professores portugueses. In M. A. Flores, & C. Coutinho, Formação e Trabalho Docente: Tendencias e Desafios Atuais (pp. 147-175). Portugal: DE Facto Editores.
- Funes, C. A. (2012). Formação contínua dos Docentes na Universidade Pedagógica - Moçambique: Tese de Doutoramento. Bergamo: Não editada.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. Sisifo/Revista de Ciências da Educação nº 8 , 7-22.
- MEC, M. d. (2005). Plano Estratégico da Educação e Cultura 2006-2010. Plano Estratégico da Educação e Cultura 2006-2010 . Maputo, Maputo, Moçambique: Inpremsa nacional de Moçambique.
- MENED, M. d. (2012). Estatuto de carreira Docente. Decreto Lei nº 41/2012 . Maputo, Moçambique: Inpremsa Nacional de Moçambique.
- Stake, R. E. (2012). A arte de investigação com estudos de caso. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Yin, R. K. (2005). Estudos de caso: Planeamento e métodos. Porto Alegre: Bookman.

Avaliação de desempenho docente e supervisão pedagógica: *Desafios para o desenvolvimento profissional na educação de infância*

Sofia Salgado

Mestranda do Instituto de Educação da Universidade do Minho
sofiasalgadomota@gmail.com

Maria Alfredo Moreira

Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho
malfredo@ie.uminho.pt

Resumo - O texto que aqui se apresenta constitui parte de um estudo sobre a avaliação do desempenho docente, conduzido no âmbito do Mestrado em Educação de Infância - Especialização em Supervisão e Pedagogia da Infância. A partir da questão, *Poderá um sistema formativo de Avaliação de Desempenho Docente (ADD) promover a melhoria das práticas pedagógicas em contexto de educação de infância?*, foi planificado, desenvolvido e avaliado um dispositivo de ADD numa instituição da zona norte de Portugal.

O estudo integrou um grupo de cinco educadoras de infância e recorreu a uma metodologia de investigação de natureza qualitativa e interpretativa. Utilizou, como estratégias formativo-investigativas, a entrevista de grupo, o portefólio profissional das educadoras e os registos da observação de aulas.

Concluímos que um dispositivo de ADD de natureza formativa, com função reguladora e uma forte componente de supervisão pedagógica de natureza reguladora é promotor do desenvolvimento profissional dos professores.

Palavras-chave: Avaliação formativa; desempenho docente; reflexão.

Introdução

O texto que aqui se apresenta constitui uma síntese de um estudo sobre a avaliação do desempenho docente em contexto de educação de infância, conduzido no âmbito do Mestrado em Educação de Infância - Especialização em Supervisão e Pedagogia da Infância. Descreveremos brevemente o quadro conceptual de ADD orientador do estudo, passando para a caracterização do contexto e metodologia. Abordaremos os resultados globais, organizados a partir dos seus objetivos específicos e retiraremos implicações para o desenvolvimento profissional do educador de infância, à luz de uma formação de natureza reflexiva.

A ADD ao serviço do desenvolvimento profissional do professor

A ADD deve ser vista como fundamental no exercício de reflexão sobre as práticas e a sua melhoria (Day, 1999; Fernandes, 2009; Stronge, 2010), já que nos ajuda a conhecer e a compreender a realidade e, deste modo, a transformá-la e a melhorá-la (Fernandes, 2009). Ela não deve ser vista “como uma afronta ao profissionalismo do professor, mas sim como um estímulo ao seu desenvolvimento profissional” (Alves & Machado, 2010: 95), sendo este entendido como “um processo sistemático de aprofundamento e reconstrução do conhecimento com vista à melhoria da prática (...) que acompanha a vida e é potenciado através de experiências colaborativas de aprendizagem e formação” (Alarcão & Canha, 2013: 51-52).

Segundo De Ketele (2010), a avaliação pode assumir fundamentalmente três funções: orientação, regulação e certificação. A função de orientação é, fundamentalmente, a de “preparar uma nova acção”, enquanto a de certificação tem um carácter social e pretende, acima de tudo, atestar as competências profissionais do avaliado. Já a função de regulação incide, especialmente, sobre

uma ação em curso e serve para a melhorar - daí o seu caráter formativo. Na perspetiva deste autor, através da função de regulação é possível “identificar as aprendizagens e os erros ainda presentes, fazer o respectivo diagnóstico, propor estratégias de remediação ou de consolidação, procurar nas práticas do professor aquelas que deveriam ser melhoradas” (op. cit.: 15) nessa ação. No campo da ADD, tudo o que procure fortalecer as competências profissionais do docente, relacionando “os resultados obtidos e as suas práticas «situadas»” (idem, ibidem), enquadra-se no processo de avaliação reguladora. Esta função foi a que procuramos desenvolver no estudo, pela dimensão formativa que acarreta.

O que se pretendeu foi desenvolver um dispositivo de ADD que fomentasse a colegialidade e o trabalho colaborativo (Day, 1999; Simões, 2000; Morgado & Carvalho, 2012), com função reguladora e promovendo espaços para a reflexão dos professores. Desta forma, e associando uma forte componente de supervisão pedagógica (desenvolvida através da observação de aulas, elaboração de portefólios reflexivos e reuniões de equipa), pensávamos poder contribuir para uma diminuição do isolamento do professor, proporcionando-lhe mais tempo para refletir sobre a sua ação (Day, 1999; Morgado & Carvalho, 2012), algo essencial para promover o desenvolvimento profissional. O papel do supervisor é fundamental neste processo, por “encorajar a reflexão na acção, a reflexão sobre a acção e a reflexão sobre a reflexão na acção” (Alarcão & Tavares, 2003: 35), dada a sua capacidade de poder pôr em prática estratégias de análise da prática essenciais à promoção dessa reflexividade.

O estudo “Avaliação de Desempenho: Um caminho para a melhoria das práticas na educação de infância”

1. Contexto e metodologia

O estudo foi realizado no período compreendido entre novembro de 2013 e março de 2014 em duas salas de creche e em três salas de pré-escolar de uma Instituição Particular de Solidariedade Social do concelho de Guimarães. A intervenção foi realizada pela primeira autora, à data coordenadora pedagógica da instituição, educadora de infância de formação. Participaram cinco educadoras, duas da valência de creche e três de pré-escolar, com bastante experiência profissional. Quatro detêm o grau de licenciatura e uma de bacharelato, sendo cada uma delas responsável por uma sala. Todas concordaram integrar o estudo, de modo voluntário, tendo participado na entrevista e na observação das atividades, sendo que apenas uma educadora não entregou o portefólio reflexivo.

O quadro 1 apresenta uma síntese dos procedimentos metodológicos, definidos por referência aos objetivos específicos do estudo e mostrando o tipo de informação que se visava recolher.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ESTRATÉGIAS FORMATIVO-INVESTIGATIVAS	TIPO DE INFORMAÇÃO A RECOLHER
-----------------------	---	----------------------------------

Identificar concepções de supervisão e avaliação do desempenho docente na equipa de educadoras.	Entrevista de grupo	Sentimentos, desejos, emoções acerca da supervisão e avaliação do desempenho. Concepções sobre o processo formativo/avaliativo. Princípios pedagógicos e das metodologias para a educação de infância.
Caracterizar percepções das práticas pedagógicas de educação de infância.	Entrevista de grupo (Focus group). Reuniões mensais de coordenação do trabalho. Portfólio profissional das educadoras. Observação de aulas assente no modelo clínico	Princípios pedagógicos e das metodologias para a educação de infância.
Desenvolver e avaliar estratégias de avaliação formativa do desempenho docente. Promover, através da reflexão, o desenvolvimento profissional das participantes e consequente transformação das práticas pedagógicas.	Reuniões mensais de coordenação do trabalho. Portfólio profissional das educadoras. Observação de aulas assente no modelo clínico	

Quadro 1. Síntese dos procedimentos metodológicos e formativos

As entrevistas aconteceram em dois momentos distintos, no início do estudo, e no final, com o intuito de perceber alguma alteração nas percepções do grupo de educadoras relativamente às concepções de supervisão, de ADD, do processo formativo/avaliativo e da prática pedagógica. Na segunda entrevista pretendeu-se, também, fazer um balanço do trabalho realizado e perceber que impacto teve a intervenção sobre a pedagogia.

O portefólio reflexivo foi sendo construído ao longo do ano letivo de 2013/14 pelas educadoras. A sua estrutura foi determinada em conjunto, devendo conter registos reflexivos e documentos reguladores das práticas, bem como evidências das mesmas (planificações, atividades, desenvolvidas, etc.). Deveria ainda indicar formações realizadas e outros aspetos considerados relevantes.

A observação das práticas aconteceu por quatro vezes, entre novembro de 2013 e fevereiro de 2014. Teve como base o modelo clínico de supervisão, que prevê um encontro pré-observação, a observação e um encontro pós-observação. Estes momentos eram combinados em reunião mensal, sendo que o encontro pré-observação acontecia, invariavelmente, dois dias antes da observação e o encontro pós-observação acontecia uma semana depois.

Uma vez por mês, na reunião mensal, o grupo conversava sobre as observações e combinava as datas e o horário dos encontros pré e pós-observação.

2. Os resultados do estudo

2.1. Concepções acerca da supervisão

Na 1ª entrevista foi questionada a concepção de liderança, tentando fazer-se um paralelismo entre este conceito e o de supervisão. O grupo de educadoras indicou que era algo que orienta, organiza, sustentando que um líder é alguém que dita regras e guia, ao mesmo tempo que escuta para que as ideias sejam debatidas. Quanto às concepções de supervisão, as educadoras entendiam a supervisão como algo “rígido”, uma espécie de “avaliação”, afirmando representar, para si, uma “pressão muito grande”.

Após a intervenção, na 2ª entrevista, as educadoras revelam que deixaram de considerar supervisão como avaliação, passando a ser uma atividade que promove a reflexão num ambiente cooperativo: “o líder não deve restringir-se a liderar o grupo, mas, sim, a ajudar, a cooperar, a melhorar, a corrigir e, se calhar, a motivar, dar dicas para se chegar a...” (Educadora 2); “A supervisão ajuda a melhorar certos aspetos que se pensava que estavam bem, mas outra opinião vem ajudar a melhorar. Falo por mim, pois houve coisas que tive que modificar e foi a outra opinião que me fez refletir” (Educadora 4). Quando questionadas acerca das suas concepções anteriores de supervisão, todas as educadoras afirmaram em uníssono que supervisão “não é só avaliação”.

2.2 Concepções acerca de ADD e sobre o processo formativo/avaliativo

O tópico da avaliação de desempenho foi algo que se apresentou, de início, como bastante ameaçador. As reações foram bastante negativas e o grupo sentiu-se preocupado e até intimidado com o poderia acontecer. Achava que poderia melhorar as práticas, mas mostrou receio sobre a forma como o processo seria gerido: “Eu concordo com a avaliação, mas preocupa-me... Vou ser despedida?” (Educadora 5); “Não concordo que agora vão à minha sala ver as minhas práticas e avaliar-me” (Educadora 3).

Passados seis meses o cenário apresentou-se bastante diferente. Quando questionadas acerca do que sentiam acerca da ADD, o grupo foi unânime na perceção do processo como desenvolvimentalista, promotor da reflexão e do crescimento profissional: “a avaliação serviu para melhorar” (Educadora 2); “serviu para melhorar a prática [pois] muitas vezes cámos numa rotina e o facto de estarmos a fazer aquela reflexão em conjunto, aquela pós-observação, leva-nos a fazer uma observação mais realista de determinadas coisas. Às vezes perdemos o contacto com a realidade” (Educadora 3).

Pedidos exemplos práticos, para além de salientarem o apoio supervisoivo promotor de uma maior reflexividade, criticidade e atenção às crianças, o processo permitiu-lhes constatar, na prática, o que lhes tinha sido ensinado na teoria, recebendo motivação para continuar a trabalhar do modo como acreditam. Para tal, a observação das práticas e o desenvolvimento do portefólio foram essenciais: “Foi uma mais-valia no sentido de refletir mais sobre o que as crianças são capazes... e elas são capazes!” (Educadora 2); “Um menino estava naturalmente a construir uma torre, mas nunca refleti muito bem quanto às competências... (...) Só ao fazer o registo [no portefólio] é que pensei que é a linguagem, são as cores, é a forma, é o espaço, é isto e é aquilo... Quer dizer, acabei por ter outro tipo de noção daquilo que ele realmente fazia” (Educadora 3); “Eu acho que já fazíamos estas coisas, só que não era registado desta forma. Não parávamos. Planeávamos, mas

não parávamos para refletir o que é que as crianças adquiriam com isto. É mesmo o parar, o refletir e o demonstrar aos pais que com uma simples atividade de brincadeira eles adquirem muita coisa. E depois isto também vai passando para nós, também vai ser uma motivação para nós. Isto é tipo uma bola de neve, nós recebemos o feedback positivo de que o nosso trabalho está a ser valorizado” (Educadora 1).

2.3 Balanço do trabalho realizado e impacto sobre a pedagogia

No que concerne a observação das práticas, o grupo, de início, mostrou-se bastante preocupado. A observação da prática é um dos aspetos mais críticos da ADD, em particular quando associado à função certificativa da mesma: “Na primeira senti-me mesmo a ser avaliada” (Educadora 2); “[senti-me de volta] ao estágio, sem dúvida” (Educadora 4).

Contudo, após a intervenção, a perceção das participantes alterou-se, no sentido de passarem a encarar o processo superviso-avaliativo como parte integrante da rotina da instituição: “Sinto-me tranquila” (Educadora 1); “acabou por ser uma coisa completamente diferente do que estava à espera” (Educadora 3); “Com o passar do tempo o receio foi ficando para trás” (...) A passagem pelas salas [da investigadora] foi criando à vontade, mesmo para nós. E isso notava-se quando tu vinhas dar os bons-dias e te sentavas com eles ou de tarde um bocadinho e te sentavas a brincar com eles... las conhecendo o grupo e nós íamos ficando mais à vontade com a tua presença e os meninos também.” (Educadora 2). Todas reconhecem a importância do processo, em particular das reuniões de pós-observação, para a partilha de conhecimentos e promoção da reflexão sobre a ação: “às vezes, a gente pensa que correu mal e se calhar depois vemos que até não correu assim tão mal, ou o contrário. Mas o importante é que faz-nos refletir” (Educadora 5); “aquela conversa sobre a atividade foi muito importante (...) por vezes, corre mal no sentido de as crianças não estarem motivadas, não estarem predispostas para e uma visão de fora é sempre diferente” (Educadora 1).

Durante este processo, as educadoras concordam que aprenderam, juntamente com a supervisora, a refletir e ao refletir desenvolveram-se como profissionais. E à pergunta, se consideravam que a avaliação de desempenho teve alguma influência nessa mudança, as respostas foram unânimes e positivas: “Foi a motivação, senão não teríamos feito todo este trabalho. Se calhar continuávamos na mesma, nem sequer refletíamos” (Educadora 2).

Conclusões

Embora este estudo tenha sido desenvolvido num curto espaço de tempo e limitado a uma instituição, podemos retirar dele ilações úteis sobre o papel que pode ter a ADD com uma função essencialmente formativa e reguladora. Concluímos que é possível promover o desenvolvimento profissional através da reflexão por parte dos docentes, uma vez que obtivemos uma resposta afirmativa à pergunta inicial: *Poderá um sistema formativo de Avaliação de Desempenho Docente promover a melhoria das práticas pedagógicas num contexto de educação de infância?*. Para tal foi necessário que esta ADD se baseasse na supervisão, já que uma e outra deverão caminhar lado a lado, construindo “caminhos de libertação de uma lógica de controlo e sujeição rumo a uma

lógica de transformação e emancipação” (Vieira & Moreira, 2011: 9). Com as entrevistas conseguimos perceber ainda que as concepções iniciais acerca da avaliação do desempenho e supervisão sofreram uma alteração, passando de uma lógica de controlo para uma lógica de emancipação (DeKetele, 2010).

Ao analisarmos os resultados, verificamos que, inicialmente, a utilização de uma pedagogia mais transmissiva era mais frequente. À medida que as práticas iam sendo observadas e objecto de reflexão prévia e posterior, constatou-se uma maior preocupação em utilizar uma pedagogia sócio-construtivista. Esta pedagogia permite uma maior participação e envolvimento das crianças na construção do currículo e do conhecimento a partir da interacção com o mundo que a rodeia, assim como uma educação com base em valores democráticos (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2011; Formosinho, 2013; Oliveira Formosinho, 2007; Hohmann & Weikart, 2007).

A observação das práticas teve por base o modelo clínico de supervisão e encerrou princípios de colaboração, partilha e promoção de uma relação de confiança. Percebemos que dois pares de olhos a observarem a mesma ação permitiu às educadoras verem para além de, atribuir significado às ações das crianças, refletir acerca do que faziam, como faziam e porque faziam, tendo sempre em atenção que as “observações representam apenas uma versão do que se passou na sala de aula, não constituindo um retrato da realidade” (Reis, 2011: 22). Foi evidente a importância do feedback fornecido no momento de pós-observação, um feedback construtivo, livre de preconceitos, assente numa perspetiva emancipatória, que salientasse uma epistemologia da ignorância, em vez de recorrer a certezas e saberes feitos (v. Moreira, 2011). Assentámos a prática do feedback nos ensinamentos de Day (2001: 83), quando afirma que “a abertura e o feedback, fundamentais para a reflexão, são processos de aprendizagem que não só desafiam as competências emocionais e cognitivas dos professores, como também os valores profissionais que lhes estão subjacentes e que constituem o centro da prática profissional”.

Relativamente ao portefólio reflexivo, ele é, “em primeira instância, um instrumento de auto-supervisão, podendo também constituir uma base para a supervisão colaborativa e, eventualmente, fonte de informação para a avaliação do desempenho” (Vieira & Moreira, 2011: 54). Os portefólios facilitaram o acesso da investigadora aos processos de transformação de teorias e práticas profissionais das educadoras, ao promoveram uma análise reflexiva da prática que se evidenciava de modo continuado.

Com este estudo as relações profissionais foram estreitadas, o trabalho colaborativo e colegialidade foram reais, aprofundados pela partilha de conhecimentos e reflexão conjunta. Por conseguinte, as estratégias avaliativas promoveram, através da reflexão, o desenvolvimento profissional das participantes e consequente transformação das práticas pedagógicas.

Chegadas aqui, percebemos que, como defendem Vieira e Moreira (2011: 27), “quaisquer que sejam as estratégias utilizadas, o desenvolvimento profissional é contínuo e implica competências de formação permanente”. Percebemos ainda que um dispositivo assente numa dimensão formativa fará “da avaliação um meio de aprendizagem, uma forma de aglutinar consensos e um modo de partilhar responsabilidades em prol de uma escola melhor” (Morgado, 2009, citado em Morgado & Carvalho, 2012: 98).

Foi claro para nós, e para as educadoras participantes, o modo como podemos evitar “que a avaliação se banalize no pior sentido e se transforme num mero procedimento de controlo burocrático-administrativo, em vez de um poderoso e exigente processo de regulação e melhoria” (Fernandes, 2009: 21) das práticas quotidianas dos professores. Para tal consideramos pertinente sinalizar o papel da supervisão, pela capacidade de promover práticas de reflexão potenciadoras de desenvolvimento profissional e, consequentemente, de melhoria e de inovação das práticas pedagógicas.

Referências

- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alves, M.P., & Machado, E. A. (2010). Introdução: Avaliar entre ser sujeito e sujeitar-se. In M. P. Alves & E. A. Machado (orgs.), *O polo de excelência: Caminhos para a avaliação do desempenho docente* (pp. 6-12). Porto: Areal Editores.
- Day, C. (1999). A avaliação do desenvolvimento profissional dos professores. In A. Estrela & A. Nóvoa (orgs.), *Avaliações em educação: Novas perspetivas* (pp.95-114) Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- De Ketele, J.M. (2010). A avaliação do desenvolvimento profissional dos professores: Postura de controlo ou postura de reconhecimento?. In M. P. Alves & E. A. Machado (orgs.), *O polo de excelência: Caminhos para a avaliação do desempenho docente* (pp.13-31). Porto: Areal Editores.
- Fernandes, D. (2009). Para uma avaliação de professores com sentido social e cultural. *Revista ELO, 16 (Avaliação do Desempenho Docente)*. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda.
- Formosinho, J. (2013). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de Infância* (4.^a edição) (pp.9-24). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2011). A perspetiva pedagógica da Associação Criança: A pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho & R. Gambôa (Orgs), *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação* (pp.11-46). Porto: Porto Editora.
- Hohmann, M., & Weikart, D.P. (2007). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Moreira, M.A. (2011). O lugar da observação na avaliação docente: O que vale o que observamos?. In M. P. Alves, M. A. Flores, & E. A. Machado (orgs), *Quanto vale o que fazemos? Práticas de avaliação de desempenho* (pp.17-38). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Morgado, J. C., & Carvalho, E. (2012). Políticas educativas e avaliação do desempenho docente: as teias de uma problemática. In M. P. Alves & J. C. Morgado (orgs.), *Avaliação em educação: Políticas, processos e práticas* (pp.75-102). Santo Tirso: De Facto Editores.

- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Pedagogia(s) da infância: Reconstruindo uma práxis de participação*. In J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto, & M. A. Pinazza (orgs), *Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado construindo o futuro* (pp.13-36). Porto Alegre: Artmed.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: ME, CCAP.
- Simões, G. (2000). *A avaliação do desempenho docente: Contributos para uma análise crítica*. Lisboa: Texto Editora.
- Stronge, J.H. (2010). O que funciona, de facto, na avaliação de professores: breves considerações. In M. A. Flores (org.), *A avaliação de professores numa perspectiva internacional: Sentidos e implicações* (pp. 22-44). Porto: Areal Editores.
- Vieira, F., & Moreira, M.A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: ME, CCAP.

Aprendizagem de conceitos matemáticos: *Os desafios contemporâneos na Formação de Professores da Educação Infantil*

Dra. Iracema Campos Cusati

Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG
iracema.cusati@gmail.com

Dra. Maria das Graças Vieira

Universidade Federal da Paraíba - UFPB
gracinhavieira@yahoo.com.br

Resumo – Nos últimos anos o mundo tem convivido com expressivas mudanças sociais, culturais e econômicas deparando com novas formas de ver o tempo, o poder, o trabalho, a comunicação, a informação, as instituições e a educação. Neste trabalho, constata-se a exigência de mudança na atualidade decorrente do quadro complexo em que se encontra a educação escolar, para pensar novos rumos na formação de professores. O vídeo é uma das tecnologias que se destacam nas propostas educacionais e os resultados dessa investigação consideram as possibilidades de análise do seu uso na formação e na atuação docente. Utilizando-se de uma pesquisa do tipo exploratório-descritiva analisou-se a utilização do vídeo como instrumento de mediação pedagógica no processo de ensino-aprendizagem. Ao analisar os dados, pôde-se inferir que a maioria dos professores utiliza o vídeo como instrumento didático educativo e que há necessidade premente de sua utilização nos processos formativos iniciais e continuados da docência.

Palavras-chave: Educação infantil; vídeo; educação matemática.

Introdução

Nos últimos anos o mundo tem convivido com expressivas mudanças sociais, culturais e econômicas deparando com novas formas de ver o tempo, o poder, o trabalho, a comunicação, a informação, as instituições, o processo de ensino-aprendizagem e a educação. Neste texto constata-se a exigência de mudança na atualidade, decorrente do quadro complexo em que se encontra a educação escolar, para pensar novos rumos na formação de professores. O vídeo é uma das tecnologias que se destacam nas propostas educacionais e os resultados dessa investigação consideram as possibilidades de análise do seu uso na formação e na atuação docente.

O objetivo dessa pesquisa foi compreender como ocorre o processo de apropriação dos conceitos matemáticos nas crianças de 2 a 5 anos que frequentam a Educação Infantil em escolas públicas e privadas, tendo como base os fundamentos de Piaget sobre conhecimento lógico-matemático, número, geometria e aritmética.

A partir do nascimento, as crianças estão envolvidas em um mundo no qual a matemática se faz integrante e essencial em sua vivência. Durante os primeiros anos da criança, como em toda sua vida, ela participará de inúmeras situações envolvendo números, relações de quantidade, noções temporais, sequenciais e seriação.

Utilizando-se de uma pesquisa do tipo exploratório-descritiva é analisada a utilização do vídeo como instrumento de mediação pedagógica no processo de ensino-aprendizagem e os resultados dessa investigação consideram as possibilidades de análise do uso de vídeos na formação e na atuação docente.

Ao analisar os dados, pôde-se inferir que a maioria dos professores utiliza o vídeo como instrumento didático educativo e que há necessidade premente de sua utilização nos processos formativos iniciais e continuados da docência.

O vídeo na escola: usos e funções

Com as novas tecnologias, foram introduzidos, pelos governos estaduais e pelo governo federal, projetos na educação brasileira que visam embasar o professor no uso dos vídeos educativos em suas práticas pedagógicas. O foco era promover a leitura das narrativas escritas às múltiplas leituras dos vários tipos de recursos audiovisuais para a capacitação de professores e a utilização desses nas práticas pedagógicas. Nos dias atuais o professor, ocasionalmente, em sua prática pedagógica utiliza vídeos educativos. Estes vídeos são elaborados por instituições brasileiras que atuam na produção e divulgação de vídeos didáticos. No entanto, a utilização destes deixa a desejar pela leitura, análise e adequação deles às demandas e necessidades reais dos professores em constante formação.

Uma reflexão sobre a mudança de significado do vídeo na escola permite definir “(...) o que são velhas e novas tecnologias, como estamos qualificando as tecnologias, a partir de que referências, de que sujeitos envolvidos e de quais contextos” (Coscarelli, 2006: 44).

Em torno desse relativismo que ocorre ao identificarmos uma tecnologia como nova ou velha, afirma Coscarelli: “Uma velha tecnologia dos centros urbanos, como o rádio pode ser uma inovação em determinados contextos sociais e uma nova tecnologia pode ser considerada velha porque não modifica as relações dos sujeitos envolvidos como ocorre, muitas vezes, na sala de aula. O atributo de velho ou novo, não está no produto, no artefato, em si mesmo ou na cronologia das invenções, mas depende da significação do humano, do uso que fazemos dele” (Coscarelli, 2006: 44).

Uma (re)significação, novo significado, um sentido educativo para o vídeo no cotidiano escolar poderá acontecer quando mudanças profundas ocorrerem na escola, em especial, na sala de aula, pois nela, é realizada a atividade fim da educação – a aprendizagem. Na exploração do conteúdo e da forma, simultaneamente, o professor dá ao vídeo um significado educativo. O vídeo torna-se meio para se aprender uma nova linguagem na comunicação entre os sujeitos.

O percurso metodológico

Kátia Smole (1996) defende a proposta de que um trabalho matemático para a Educação Infantil deve basear-se na exploração de uma diversidade de ideias matemáticas relativas a números, medidas, geometria, noção espacial, noção temporal, entre outras, de forma que a criança desenvolva e apresente satisfação e curiosidade pelos conceitos matemáticos.

Constance Kamii (1990) se preocupa com a visão didática da matemática. Segundo a autora, é importante que a criança tenha vivência e desenvolva curiosidade diante das situações matemáticas e afirma que o aprendizado da matemática consiste na vivência das situações-problema e no enfrentamento de obstáculos cognitivos. A estudiosa também chama a atenção para a influência da participação do professor em aguçar a curiosidade da criança, encorajando-a a pensar sobre o mundo.

O trabalho desenvolvido e apresentado neste texto pretende, fundamentado pelos pesquisadores citados acima, propor um novo olhar sobre o ensino e a aprendizagem da matemática desde a Educação Infantil, visando promover uma base sólida para o conhecimento matemático, tornando seu ensino prazeroso, instigante e significativo para as crianças.

A motivação para a pesquisa sobre essa temática se deu devido ao trabalho desenvolvido com professores da Educação Infantil que buscavam tornar o conhecimento matemático significativo para seus alunos. Afirmavam que durante o trabalho desenvolvido com as crianças sentiam necessidade de novas propostas metodológicas diante da importância e complexidade exigida na construção e apropriação de conceitos matemáticos desde a Educação Infantil.

A cultura matemática escolar no Brasil tem historicamente sido “centrada nas demandas da comunidade dos matemáticos profissionais, conferindo à educação matemática escolar um estigma de promotora da reprovação e da evasão escolares, bem como da exclusão social” (Miguel, Vilela, & Moura, 2010: 132).

A articulação entre a diversidade de saberes dos educandos, frutos de suas experiências cotidianas, e a possibilidade de eles interagirem com os saberes escolares tem sido objeto de debate entre os profissionais da escola básica na busca de propostas educativas que contemplem os documentos oficiais curriculares que propõem fazer o elo entre os saberes próprios às culturas dos educandos e a cultura escolar.

Utilizando-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo exploratório-descritiva, foi analisada a utilização do vídeo como instrumento de mediação pedagógica no processo de ensino-aprendizagem. Nessa pesquisa foram estudadas as mediações didáticas para a construção do saber matemático, explorando a aplicação de propostas metodológicas em turmas de Maternal III, cujos alunos estavam na faixa etária entre 2 e 5 anos.

Para transformar as gravações das aulas em dados para as pesquisas, foi selecionado o que se denomina “episódio de ensino”, isto é, documentação do cotidiano em momentos extraídos de aula nos quais destacam uma situação a que se propõe investigar. Um dos critérios utilizados para seleção dos episódios foi identificar situação de aula que envolvia diversos tipos de interação professor-aluno e/ou aluno-aluno.

O episódio como um recorte metodológico justifica-se em função de que, nessa perspectiva, ele pode ser considerado um fragmento ou parte de um processo mais amplo em que indícios de novas elaborações emergem. O enfoque etogênico, segundo Harré (1979), pode ser considerado uma perspectiva interpretativa dos atos humanos considerados como o resultado consciente de uma ação planejada segundo regras e planos socialmente estabelecidos. Para Harré (1979), episódio é um conceito de grande importância na análise dos atos humanos, pois seria qualquer

divisão da vida social que inclui comportamentos, sentimentos, intenções e planos dos participantes. A criação de episódios é uma forma de delimitar um conjunto de enunciados para análise, possibilitando a observação de sua dinâmica de forma contextualizada. Entretanto, é importante não perder de vista o panorama geral no qual estão inseridos esses episódios.

O uso dessa documentação do cotidiano leva à multiplicidade de possibilidades e formas de organização e seleção do material a ser utilizado.

O episódio é parte da aula, ou seja, um recorte de uma aula, que apresenta sequências chave que foram selecionadas. Essas sequências, que se relacionam com as perguntas do pesquisador, podem ser, por exemplo, a participação dos alunos levantando hipóteses durante a resolução de um problema, a argumentação que aparece em um debate entre professor e alunos, os tipos de perguntas que professores fazem a seus alunos, as explicações dos professores aos alunos, as discussões dos alunos após a leitura de um texto ou da resolução de um problema etc.

Um dos pontos considerados de suma importância nas gravações em sala de aula diz respeito às questões éticas, pois as sondagens em salas de aula são pesquisas que envolvem pessoas e, portanto, deve-se ter o cuidado de discutir com os responsáveis pelos alunos, os gestores e os professores os objetivos do trabalho.

Outro cuidado necessário é considerar que haja interferência mínima nas aulas e, portanto, o grupo em análise acostumar com a pesquisadora que grava todas as atividades será essencial. Do ponto de vista teórico, pode ocorrer interferência, pois todo e qualquer instrumento interfere no fenômeno a ser estudado. Porém, as lentes de uma câmera presentes na sala de aula, tendo um pesquisador por trás, permitem ultrapassar os limites do observável em relação aos processos de ensino-aprendizagem e possibilitará avançar nas pesquisas didáticas e, conseqüentemente, propor intervenções significativas nas práticas escolares. Nesse sentido, é premente a organização e a caracterização das salas de aula, o contato com o planejamento das atividades pedagógicas a serem realizadas na escola e o conhecimento prévio das oficinas de intervenção pedagógica que serão desenvolvidas e dos espaços escolares utilizados onde os episódios são produzidos. Para utilizar as imagens como dados de observação, o planejamento da filmagem foi essencial para que aspectos importantes não fossem perdidos. Além disso, foi apresentada ao grupo a proposta de investigação e todos, cientes, concordaram e assinaram um termo de conhecimento livre e esclarecido. Esses momentos contextualizam a proposta de trabalho do docente, indicam a forma como se estrutura o diálogo na relação professor-aluno e a dinâmica a ser utilizada nas equipes de trabalho.

Com a videogravação foi possível perceber o processo da aula em suas características específicas (entonação de voz e expressões fisionômicas) e características gerais (relação professor-alunos, organização da aula, estrutura da sala etc.). Esses dados possibilitam também compreender a dinâmica das interações, como se estrutura o discurso dos alunos, quais estratégias discursivas são por eles utilizadas para garantir a dinâmica da elaboração do conhecimento.

Por sua configuração tecnológica, o vídeo permite também pesquisar o comportamento das pessoas, a análise de condutas individuais e de grupos no intuito de descobrir aspectos que os definem.

A contribuição dos vídeos para a aprendizagem

As análises referentes às metodologias de utilização do vídeo em sala de aula não podem ser feitas isentas de reflexões sobre várias dimensões dessa prática. Estas determinarão, e muito, a verdadeira amplitude e alcance que o vídeo poderá ter num processo educativo. As inúmeras possibilidades educativas e didáticas de um meio tecnológico, no caso o vídeo, revela-se como instrumento de produção, de gravação e de difusão. É possível preparar textos e ações porque a liberdade de criação resgata a função lúdica à baila.

O aluno, professor em formação, aprende ensaiando diferentes formas de resolução e avaliação, por meio da interação, do compromisso educativo com a narratividade, com o conflito e com as emoções.

Em pleno século XXI, os alunos vivenciam um mundo completamente diferente de algum tempo atrás, em que as maiores informações adivinham dos livros. Essa nova geração midiática já chega à escola com sede de aprender algo que lhe seja atraente e significativo, pois já estão conectados no celular, nos videogames, na internet além de serem telespectadores desde a infância.

A escola tem o desafio de educar essa nova geração, com a televisão e o vídeo na sala de aula, como geradores de polêmicas, motivadores e informadores. Para seu uso deve-se levar em conta o planejamento do professor, priorizando os objetivos a serem desenvolvidos durante a sua aula, a fim de efetivar a aprendizagem.

A utilização do vídeo exige prioritariamente uma checagem inicial dos aspectos técnicos (qualidade do material, qualquer que seja: duração, cor, som, imagem) e pedagógicos (aspectos mais importantes, cenas, adequação à faixa etária, linguagem, assunto e outros). Além desses cuidados citados, outros tantos também precisam ser considerados na utilização do vídeo em sala de aula. Formas inadequadas podem causar transtornos e descaracterizar seu uso, comprometendo o trabalho do professor.

O vídeo escolhido corretamente serve para ampliar o conhecimento dentro da sala de aula, fornece ao professor diversos procedimentos técnicos como: adiantar, congelar imagens, retornar, utilizar trechos escritos importantes e focalizar cenas com maior precisão. Vale ressaltar que o vídeo não é um meio audiovisual puramente reprodutor de imagens, mas uma tecnologia a favor da aprendizagem.

Conclusão

Num contexto de mudanças, a escola lentamente acompanha o que ocorre fora dela, na sociedade contemporânea. O vídeo é uma tecnologia que dentro da escola deve ter o significado educativo e não apenas um mero recurso audiovisual e instrumental na prática pedagógica. Portanto, tem tanta importância quanto o livro didático e na sala de aula deve propiciar a democratização do conhecimento e da cultura alargando o potencial de leituras e interpretações

dos alunos diante do mundo e da realidade que chega até eles. O professor tem um papel imprescindível nesse processo de construção de conhecimento, uma vez que, pode usar essa tecnologia para desenvolver a autonomia, a criticidade e a cidadania dos alunos e também precisa ser um pesquisador para conduzir seus alunos junto com ele nessa caminhada.

A partir do trabalho desenvolvido com as crianças e embasamentos teóricos, foi identificada a necessidade de ensinar a matemática de modo significativo, de questionar qual a função do profissional que ensina matemática para as crianças e quais propostas metodológicas estão efetivando apropriações de noções matemáticas elementares na perspectiva do numeramento.

Os resultados obtidos a partir desse projeto têm auxiliado a construção de saberes na área da educação matemática voltada para a Educação Infantil, destinada a professores e estudantes que desejam atuar na docência desse segmento de ensino e que estão atentos às novas transformações.

Referências

- Brasil. Ministério da Educação. (1998). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática*. Brasília: MEC.
- Brasil. Ministério da Educação. (1998). *RCNEI – Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil*. Brasília: MEC.
- Coscarelli, C. V. (Org.). (2006). *Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*. 3.^a Ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- Edwards, D., & Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido: el desarrollo de la comprensión en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Ferrés, J. (1996a). *Televisão e vídeo*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ferrés, J. (1996b). *Vídeo e Educação*. 2.^a Ed. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Forquin, J. (1993). *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Góes, M. C. R. (1997). As relações intersubjetivas na construção do conhecimento. In A. L. Smolka & Maria Cecília Góes (orgs.), *A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação* (pp. 11-28). Campinas: Papirus.
- Harré, R. (1979). Social being: a theory for social psychology. Cap. 3. In R. Harré, *The analysis of episodes: act/action structure* (pp.45-61). Oxford: Basil Blackwell Publisher.
- Kamii, C. (1990). *A Criança e o Número: implicações da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos*. Campinas, SP: Papirus.
- Lave, J., & Wenger, E. (1993). *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Miguel, A., Vilela, D. S., & Moura, A. R. L. (2010). Desconstruindo a matemática escolar sob uma perspectiva pós-metafísica de educação. *Zetetiké*, 8, número temático, 129-206.
- Moran, J. M. (2002). *Desafios da televisão e o vídeo na escola*. Texto de apoio ao programa: Salto para o Futuro da TV Escola – Módulo: TV na Escola e os Desafios de Hoje. Disponível em

<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2002/tedh/tedhtxt2b.htm2>. (Acessível em 11 de Outubro de 2013).

- Ponte, J. P., & Matos, J. F. (1992). Processos cognitivos e interações sociais nas investigações matemáticas. In P. Abrantes, L. C. Leal, & J. P. Ponte (Orgs.), *Investigar para aprender Matemática* (pp. 119-138). Lisboa: Projecto MPT e APM.
- Smole, K. S., Diniz, M. I., & Cândido, P. (2003). *Figuras e Formas: Matemática de 0 a 6*. Porto Alegre: Artmed.
- Smole, K. S. (1996). *A Matemática na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas.

A diversidade no contexto sala de aula

Maria Rosa Agues Martins

Universidade de Cabo Verde

mariarosa.martins@docente.unicv.edu.cv

Resumo – Este artigo propõe refletir os desafios do multiculturalismo nas instituições de ensino, sobretudo nas universidades, relativamente à necessidade de reestruturar os currículos, dos cursos de formação docente, para se debater a diversidade cultural.

Esta reflexão surge da minha necessidade, enquanto docente, em saber mais sobre essa matéria e melhorar a minha atuação. É uma temática actual e de grande importância, uma das principais características da sociedade atual e das instituições de ensino.

Na Universidade de Cabo Verde a diversidade é uma realidade, uma vez que existem alunos oriundos de diferentes ilhas do país, com hábitos, costumes, religiões e origens culturais diferentes. Essa diversidade também se situa a nível linguístico. Apesar desses alunos falarem a mesma língua – o Crioulo Cabo-verdiano, existem especificidades pois, cada um tem a sua variante. Essas diferenças me motivaram na escolha do tema **A diversidade no contexto sala de aula**.

Palavras-chave: Diversidade cultural; formação docente; currículo

Introdução

Este artigo propõe refletir os desafios do multiculturalismo nas instituições de ensino, nomeadamente nas universidades, relativo à necessidade de reestruturar os currículos, dos cursos de formação docente, para se debater a diversidade cultural, que intervém nas práticas educativas e curriculares nas escolas.

Trata-se de uma discussão onde se aborda a importância de uma educação preocupada com a formação de sujeitos críticos, sensíveis, reflexivos e atuantes na sociedade em constantes transformações e uma educação reflexiva que considera as diversidades culturais presentes nas instituições de ensino.

Procura-se caracterizar o multiculturalismo voltado para o (re)conhecimento e valorização das diferenças enquanto espaço de (re)construção de diálogos entre as diferentes culturas, apontando alguns desafios que precisam ser enfrentados pelas instituições de ensino. É fundamental (re)construir práticas educativas multiculturais a partir do trabalho de inclusão na escola baseada numa metodologia que transforme as diferenças em construção de novos saberes e valores voltados para o respeito mútuo, a tolerância e a sã convivência entre atores sociais e uma verdadeira convivência intercultural.

Esta reflexão surge, da minha necessidade como docente, em saber mais sobre a inclusão da diversidade cultural nas escolas para melhorar a minha atuação neste domínio, mas também, pelo facto de ser uma temática actual e de grande importância, uma vez que a diversidade cultural surge como uma das principais características da sociedade atual e das instituições escolares.

Enquanto docente da Universidade de Cabo Verde, convivo diariamente com a diversidade, uma vez que existem alunos oriundos de diferentes ilhas do país, com hábitos, costumes, religiões e origens culturais diferentes. Essa diversidade também se situa a nível linguístico. Apesar desses

alunos falarem a mesma língua – o Crioulo Cabo-verdiano – existem especificidades pois, cada um tem a sua variante. Essas diferenças chamaram-me atenção e me motivaram na escolha do tema ***A diversidade no contexto sala de aula***, tendo como problemas em estudo “***que professores estão sendo formados?***” “***O que oferecem os currículos, tanto na formação inicial como na formação contínua?***” “***Como lidar com as diferenças culturais dentro da sala de aula?***”

Este estudo tem como referenciais metodológicos, a pesquisa bibliográfica e documental.

Educação multicultural e Formação Docente

“É impossível pensar numa educação multicultural sem que nos questionemos sobre o professor e sua formação.” (Moreira, 2001: 39-52). Considerando a formação inicial de professores um espaço fundamental para a valorização e problematização das diferenças nas escolas, pressupõe-se que os currículos das universidades devem priorizar a reflexão por parte dos futuros educadores sobre sua identidade e saberes específicos, tentando compreender as relações entre o conhecimento escolar e a cultura.

Para uma sociedade cada vez mais multicultural, cuja pluralidade/diversidade de culturas, línguas, religiões, entre outros são cada vez mais visíveis, o multiculturalismo surge como um conceito que permite questionar o currículo escolar e as práticas pedagógicas associadas.

Muitas pesquisas realizadas apontam como um dos desafios para a construção de uma proposta de educação multicultural, a incorporação desta temática nos currículos das instituições de formação de professores.

Neste sentido, a Universidade poderá desempenhar um papel importante na medida em que confere ao seu currículo um caráter emancipatório, que aborda as questões relacionadas com a cultura e a língua, promovendo a interação com diferentes grupos culturais.

Cabe à própria instituição rever as suas práticas e (re)construir uma pedagogia voltada para o respeito ao universo dos educandos, dos saberes locais que lhes conferem uma identidade própria.

A redefinição das concepções teórico-metodológicas que norteiam as práticas de formação de professores torna-se necessária para a formação da diversidade sociocultural e do conjunto de saberes presentes nas escolas. Assim, uma educação multicultural passa pelo desejo e pela necessidade de olharmos para a prática docente dentro da universidade e pelo questionamento sobre a formação com uma preocupação multicultural. Deste modo, destaca-se como subsídios para esta prática a análise das principais questões teóricas das quais se originam a proposta de uma educação multicultural: a sensibilização dos futuros educadores a cerca da necessidade de um tratamento cuidadoso com a questão da diversidade cultural em sala de aula; o desenvolvimento de estratégias e conhecimentos que ajudem os professores a estabelecer intervenções nos espaços em que trabalham; e a busca permanente pelo desenvolvimento de uma pedagogia culturalmente relevante para os alunos, possibilitando uma conciliação entre a cultura escolar e as suas concepções, a fim de instigar os alunos a fazerem “um exame crítico dos

processos e conteúdos educacionais, e questionar o seu papel na criação de uma sociedade verdadeiramente democrática e multicultural.” (Ladson-Billings & Henry in Trindade, 2000).

Além dessas preocupações, torna-se essencial à universidade facilitar, durante a formação, a troca de informações e experiências com grupos de diferentes culturas.

Que professores devem ser formados?

O desenvolvimento de projetos educativos multiculturais exige uma formação de professores com um olhar plural sobre a sociedade, capaz de reconhecer a diversidade cultural que está presente no quotidiano da escola, que muitas vezes não são tratados no currículo escolar. Assim, é preciso formar professores, capazes: de entender a realidade social, política e cultural dos alunos e de se identificar com ela; de criar possibilidades para que as condições emergentes passem por transformações necessárias para uma relação igualitária entre os sujeitos.

É preciso preocupar-se com a necessidade de se trabalhar o contexto cultural dos alunos, considerando as diversidades como desafios das universidades na reestruturação dos currículos principalmente, dos cursos de formação docente, a fim de possibilitar que seja incorporada a discussão sobre a diversidade cultural, que permeia as práticas educativas e curriculares.

O conceito de professor reflexivo é fulcral às discussões e às pesquisas atuais sobre a formação do professor e a prática pedagógica. Schön (1983) reflete sobre a noção do profissional reflexivo e foi acrescentado na educação por muitos autores, ao longo das duas últimas décadas (v. Zeichner & Liston, 1996; Perrenoud, 2001; Alarcão, 2001; Pimenta & Ghedin, 2002). A ideia principal é a de adotar e implementar uma “perspectiva inclusiva e reflexiva” (Moreira, 2005) onde a qualidade da prática do professor seria melhorada em contexto da sala de aula.

A ideologia educacional que se defende neste texto, relaciona-se também com o desenvolvimento de uma pedagogia para a autonomia que “deve assentar num conjunto de pressupostos e princípios de ação a desenvolver desde o início do processo de aprendizagem dos alunos e não apenas com adultos” (Vieira, 1998), num enquadramento reflexivo crítico da formação de professores.

Currículo, Formação Docente e Educação Multicultural

Existem diversas discussões sobre a construção de um currículo abrangente, que tenha em conta as relações culturais e a diversidade.

Uma das linhas gerais da declaração universal da UNESCO sobre a diversidade cultural, é “Promover, por meio da educação, uma tomada de consciência do valor positivo da diversidade cultural e aperfeiçoar, com esse fim, tanto a formulação dos programas escolares como a formação dos docentes.” (Unesco, 2000)

O QECRL privilegia «o conhecimento, a consciência e a compreensão da relação (semelhanças e diferenças distintivas) entre “o mundo de onde se vem” e “o mundo da comunidade-alvo” produzem uma tomada de consciência intercultural.» (QECRL, 2001:150)

Não existe receita para elaboração de currículos multiculturais, mas podem ser sugeridas algumas linhas gerais. Há necessidade de se articular a pluralidade cultural com pluralidade de identidades

no contexto da sala de aula onde se desenvolve o processo de aprendizagem (Canen & Moreira, 2001). O objetivo é evitar que, em detrimento da valorização da pluralidade presente na sociedade, se reduza a educação multicultural a um elenco de tópicos versando sobre características multiculturais da população. Por isso, é importante desenvolver um conceito de currículo que consiga engajar docentes e discentes na inserção de suas identidades culturais, analisando as desigualdades e as exclusões. Um conceito de currículo construído por etapas, assente num plano que inclui as competências e as aprendizagens consideradas essenciais para os alunos. Um currículo que assente no conhecimento declarativo do aprendente (conhecimento do mundo, conhecimento sociocultural e consciência intercultural).

É indispensável a participação dos professores na escolha, seleção e organização dos temas que devem integrar o currículo multicultural. Portanto, o órgão responsável pela educação deve desenvolver uma reflexão séria dos currículos dos cursos de formadores de professor, a fim de se voltar para uma educação multicultural (Rocha & Trindade, 2006).

Como lidar com as diferenças culturais dentro da sala de aula?

O multiculturalismo defende uma educação onde a diversidade é constatada, incluída e valorizada no currículo e nas práticas pedagógicas. Assim, o papel do professor será crucial para uma inter-relação entre as diferentes culturas existentes na sala de aula. Há que compreender e transformar o que for necessário, para a plena inclusão e êxito dos alunos, qualquer que seja a sua proveniência.

As salas de aulas são cada vez mais espaços multiculturais. A massificação do ensino, os programas de financiamento e a concessão de bolsas de estudo, os programas de mobilidade entre as universidades, permitem um acesso significativo ao ensino superior e, consequentemente, um cruzamento de diferentes culturas. Para se adaptar a esse novo cenário, os professores e as instituições devem saber lidar com as diferenças e diversidade de valores, crenças, religiões e histórias presentes na sala de aula.

Para além de promover uma postura de tolerância entre os alunos, é necessário procurar a inclusão dos mesmos porque a igualdade é benéfica tanto para os discentes, como também para a instituição. Quanto mais o aluno se sente integrado, menos serão as possibilidades de abandono ou desistência do curso. É necessário criar um vínculo entre o aprendiz, o professor e a universidade.

A empatia pode ser uma grande aliada no estabelecimento da igualdade entre alunos de diferentes origens culturais. O professor pode supor que um estudante tem dificuldades por ser desinteressado, incompetente ou despreparado. Mas, é possível, por exemplo, que o aluno tenha mau desempenho porque a sua família não o apoia nos seus estudos. Esse aluno precisará de maior incentivo dentro da própria instituição, que deverá valorizar em dobro seus esforços, já que isso não ocorre em sua vida pessoal.

Conflitos são inevitáveis em tempos de mudanças, e os professores atuarão como mediadores nas transformações que se ocorrem na educação, tendo um papel importante na manutenção de todos os estudantes na vida académica. Os professores e a instituição devem trabalhar em prol da

comunicação aberta entre docentes e discentes. Se há diferenças culturais na sala, o melhor será falar sobre elas, dar espaço a debates e comentários de cunho pessoal, permitir que diferentes culturas interajam e se conheçam.

A interculturalidade que se faz presente na sociedade, enriquece os estudos quando se trata de educação. Deste modo, é preciso abordar as diferentes culturas na sala de aula e, trabalhá-las na construção do conhecimento respeitando as diferenças de valores estéticos, culturais, religiosos, sociais, políticos, educacionais, entre outros. Como educadores, devemos compreender os sujeitos com identidades múltiplas, plurais e diferentes.

É necessário desenvolver e proporcionar autonomia aos alunos, tornando-os confiantes para trazer seus saberes e suas experiências para dentro da escola, para que se tornem membros ativos, participantes e transformadores da sociedade.

De acordo com o preâmbulo da declaração universal sobre a diversidade cultural,

“O respeito à diversidade das culturas, à tolerância, ao diálogo e à cooperação, em um clima de confiança e de entendimento mútuos, estão entre as melhores garantias da paz e da segurança internacional”. (Unesco, 2002).

Diz ainda a referida declaração no seu artigo 1 que “a diversidade cultural é, para o género humano, tão necessária como a diversidade biológica para a natureza.” (op. cit).

A referida declaração recomenda ainda fomentar a diversidade linguística, ou seja, respeitar a língua materna em todos os níveis da educação, onde quer que seja possível, e estimular a aprendizagem do plurilinguismo desde a mais jovem idade.

Por outro lado, o Quadro de Referência para o Ensino do Português no Estrangeiro «Língua, cultura e sociedade são indissociáveis, uma vez que a língua é veículo da cultura dos povos, de uma representação do mundo e expressão das realidades.» (QuaREPE, 2005: 7).

Considerações finais

Os avanços científicos e tecnológicos envolvidos num universo cheio de informações, a divergência, a multiculturalidade e a complexidade, levam-nos a questionar o seguinte: como formar um docente que está rodeado do implícito e explícito num processo de constantes mudanças, e que consiga atender as diferentes culturas e realidades encontradas na sala de aula?

Frente a esta e tantas outras questões, acreditamos que a formação deve estimular o desenvolvimento pessoal numa perspectiva crítico-reflexiva. Ela deve contribuir para que os professores em formação se desenvolvam como seres humanos, compreendendo a sua responsabilidade com a escola e adquiram uma atitude reflexiva a cerca do seu ensino. Neste sentido, o ato de ensinar acompanha a evolução do homem com o intuito de perpetuar o conhecimento. Ensinar tornou-se sinónimo de indicar, orientar, mostrar um caminho, dar possibilidades para o outro conhecer, apreender e saber. Neste contexto, Nias (1991), diz que o professor é a pessoa e uma parte importante da pessoa é o professor. Ensinar e aprender servem de base para essa formação. O ato de ensinar é constituído por um conjunto de conhecimentos, competências e habilidades que servem de apoio à prática docente.

A docência deve ser vista como uma profissão realizada em práticas concretas, coletivas e individuais, ativas e críticas que se constrói quotidianamente o seu percurso. Como educadores, devemos construir nossos saberes e práticas, articulados com situações reais do quotidiano, ensinando e aprendendo com as diversas culturas, saberes que cada aluno trás consigo para a sala de aula. As relações do docente com seus saberes estarão em constantes transformações e, logo esse irá construindo sua identidade que passa por um processo complexo e necessita de tempo.

O multiculturalismo é um tema muito atual e pertinente, tanto na sociedade, como na escola. O docente tem um papel muito importante a desempenhar neste âmbito intercultural, pois a sua atitude, prática e formação influenciam no processo educativo, podendo favorecer ou mesmo criar obstáculos ao desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos como também ao desenvolvimento de competências e capacidades dos mesmos.

Qualquer tipo de ensino confronta-se cada vez mais com uma grande heterogeneidade social e cultural. Certamente, todos nós concordamos que estamos a educar para uma sociedade multicultural, e teremos de ter como referência da nossa ação o desenvolvimento e atitudes baseadas no respeito, tolerância, justiça e igualdade.

Vivemos numa sociedade complexa, plural, diversa e desigual onde a consciência de que o mundo passa por transformações profundas é cada vez mais forte. Podemos assim afirmar, que estamos perante uma sociedade heterogenia, caracterizada essencialmente por uma diversidade cultural cada vez mais evidente.

“A escola tem um papel primordial a assumir, no entendimento e na implementação do multiculturalismo” (Bizarro, 2006:7). Ela deve preparar os alunos para o reconhecimento da pluralidade e diversidade de sujeitos e de culturas, com base no respeito e tolerância mútuas, concebendo as diferenças culturais não como sinónimo de inferioridade ou desigualdade, mas sim aceitar as diferenças e enriquecer-se com elas. “A melhor maneira de a escola lidar com a diversidade cultural é através do pluralismo, ou seja, valorizando de forma igual todas as culturas presentes, dando-lhes espaço no currículo” (Pereira, 2004:26). É necessário que a escola aceite as diferenças, reconhecendo-as, valorizando-as e sobretudo ver a diversidade cultural como um trunfo para a construção de uma sociedade mais justa, mais livre e com oportunidades para todos. Pessoalmente, reconhecendo que as culturas estão em interação, defendo a implementação na sala de aula, do diálogo sobre aspetos culturais, dedicando para tal momentos que designarei de “meta-culturais” baseados em estratégias de ensino promotoras desses momentos.

Perante salas de aula onde cada um, professor inclusive, transporta o seu próprio capital cultural (individuais, familiares, sociais e institucionais) e conseguem pô-los em interação, o enriquecimento recíproco acontece porque a identidade de cada um sai reforçada com essas experiências interculturais.

Referências

- Alarcão, I., & Moreira, M. A. (1997). A investigação-ação como estratégia de formação inicial de professores reflexivos. In I. Sá-Chaves (org.), *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed.
- Bizarro, R. (2006). *Como abordar...A escola e a diversidade cultural, multiculturalismo, interculturalismo e educação*. Porto: Areal Editores.
- Canen, A., & Moreira, A. F. B. (2001). Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In A. Canen & A. F. B. Moreira (orgs.), *Ênfases e omissões no currículo* (pp. 15-44). Campinas: Papirus.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Aprendizagem, Ensino, Avaliação. Porto: Edições Asa.
- Ladson-Billings, G., & Henry, A. (2000). Confundindo as fronteiras - vozes da pedagogia libertadora africana nos Estados Unidos e Canadá. In A. Trindade (org.) (2ª ed.), *Multiculturalismo - mil e uma faces da escola* (pp. 33-62). São Paulo: DP&A.
- Lei de Bases do sistema educativo. (1990). *Lei n° 103/III/90 de 29 de Dezembro*. http://www.academia.edu/1741846/Lei_de_Bases_do_Sistema_Educativo_cabo-verdiano_em_vigor. (Acessível em 14 de Março de 2015).
- Moreira, A. F. B. (2001). Currículo, cultura e formação de professores. *Revista Educar*, 17, 39-52.
- Moreira, M. A. (2005). *A investigação-ação na formação em supervisão no ensino do Inglês -: Processos de (co)construção de conhecimento profissional*. Braga: Universidade do Minho.
- Pereira, A. (2004). *Educação multicultural - Teorias e práticas*. Porto: Edições Asa.
- Perrenoud, P. (2001). *A pedagogia na escola das diferenças - fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmed.
- Pimenta, S. G., & Ghedin, E. (2002). *Professor reflexivo no Brasil - Gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez.
- Quadro de Referência para o Ensino do Português no Estrangeiro. (2009). *Consciência intercultural*. https://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/manual_quarepe_orientador.pdf (Acessível em 19 de março de 2015).
- Rocha, R. M. C., & Trindade, A. (2006). Ensino Fundamental. In *Orientações e ações para a educação das relações étnicas-raciais*. Brasília: SECAD.
- Schön, D. A. (2000). *O profissional reflexivo - um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Unesco (2002). *A diversidade cultural, patrimônio comum da humanidade*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>. (Acessível em 14 de Março de 2015)
- Vieira, F. (1998). *Autonomia na aprendizagem da Língua Estrangeira - Uma intervenção pedagógica em contexto escolar*. Uminho: CEEP.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores - ideias e práticas*. Lisboa: Coleção Educa-Professores.

Zeichner. K. M., & Liston, D. P. (1996). *Reflective teaching - An introduction*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Estágio pedagógico de mestrandos de Ensino: *A técnica de incidentes críticos na escola inclusiva*

Judite Maria Zamith Cruz

Universidade do Minho – Instituto de Educação

juditezc@ie.uminho.pt

Resumo – Realizou-se uma investigação fenomenológica (Van Manen, 1990), no ano letivo de 2013-14, com base em três situações de inclusão na escola pública do distrito de Braga, na forma de entrevistas não diretivas, investigação documental e interações observadas na sala de aula. Adotaram-se nomes fictícios de adolescentes, entre 12 e 16 anos, cujas escolas acolheram estudantes estagiários, dos cursos de Mestrado em Ensino, do Instituto de Educação, da Universidade do Minho. Com a técnica de incidentes críticos, introduzida em um dos módulos de estágio profissional, teve-se como objetivo ultrapassar a mais clássica visão de Flanagan (1954; Estrela & Estrela, 1994), por recurso a utilização de entrevista não diretiva (Chell, 2004), um modo de acesso privilegiado a ocorrências, no quotidiano. Foram identificados os atos e as consequências de ocorrências problemáticas, analisadas as intenções dos participantes diretos: indisciplina e interação negativa; evidenciado défice de atenção e atuação docente compreensiva; e conflito e exclusão na condição epilética. Debate-se a inclusão que, como no racismo ou na xenofobia, consuma a forma mais eficaz de ser evitada a segregação educativa, colocados em conjunto “uns” e “outros”. Para a inteligibilidade da ação social de inclusão, defende-se também a integração de saberes e práticas na formação contínua de professores. Mas nem é necessário que docentes conheçam diagnósticos e se preocupem em conhecer as suas causas. Sem podermos mudar os genes em interação com o meio, podemos mudar o meio, tornando-o estimulante. A influência de docentes é enorme no encorajamento e na perceção de competência, nomeadamente, quando os jovens tenham um défice cognitivo. Com o fim da adolescência, acaba a melhor época para o desenvolvimento bem conseguido.

Palavras-chave: técnica de incidentes críticos; estudantes estagiários; inclusão.

Introdução

As dificuldades de aprendizagem e as perturbações de comportamento são um dos estudos com maiores contributos e mais integrado da Psicologia Social e da Psicologia do Desenvolvimento na Educação, com forte impacto na inteligibilidade da ação social de inclusão. Em Portugal, não se justifica uma maior demora na alteração das estratégias de acolhimento de jovens de outras culturas, com outras vivências e códigos de linguagem diversos. Impõe-se igualmente diferenciar os conteúdos curriculares individuais e avaliações para necessidades educativas específicas, com vista à certificação. Têm que mudar as formas de interação na aula. Acresce dizer que a inclusão depende das melhorias da própria escola pública, dos recursos humanos, das ajudas técnicas e materiais disponibilizados em tempo.

Na escola inclusiva, incidentes críticos são, segundo Carlos Rosales (1991: 209), «casos especiais *problemáticos* ou *significativos*». E na perspetiva de que certos jovens não são somente

socialmente “difíceis” mas afetados no seu neuro-desenvolvimento, debater-se-ão modos evidenciados de interação em escolas. Outra intenção do presente artigo é explorar-se a técnica de incidentes críticos (“o que aparece claramente na sala de aula”), mediante a apresentação de exemplares, nem sempre semelhantes ao mero registo comportamental (Estrela & Estrela, 1994: 21), ainda que eliminadas descrições/interpretações vagas e imprecisas.

O que primeiro apareceu *claramente* foi entendido como “crítico”, mas no sentido etimológico. Flanagan (1954) foi o psicólogo americano que assim se referiu a atividades, nos seguintes termos:

“Por *incidente* entende-se toda a atividade humana observável, suficientemente completa, para que através dela se possam fazer induções ou previsões sobre o indivíduo que realiza a ação. Para ser crítico, um incidente deve dar-se numa situação tal que o fim ou a intenção da ação apareçam suficientemente claros ao observador e que as consequências da ação sejam evidentes.” (Flanagan, 1954: 166)

Os fenómenos a relatar dependem de percepção do/as observador/as, professores e uma estudante do ensino secundário, que se entrevistam e da sua competência em captarem e transmitirem as ocorrências significativas em linguagem comum a estudantes estagiários.

E se como diria Chell (2004: 219), parece ser «difícil recordar alguma coisa que não se compreendeu bem», a narrativa de Mariana, posterior à da docente sobre dois alunos (Miguel e Leónidas), foi introdutória a um estudo global em curso, sendo selecionada por demarcar já várias percepções, não somente de docentes.

Metodologia

1. Participantes

A primeira participante voluntária, no estudo inicial e exploratório, foi uma professora de dois alunos afastados dos pais, cujo insucesso foi associado a fatores biológicos, nomeadamente, predisponentes a irritabilidade (Miguel, 12 anos, 6º ano) e a fatores sociofamiliares (Leónidas, 16 anos, 10º ano). Esses nomes dos estudantes são fictícios, tal como o da outra informante-chave, a aluna, Mariana, com 15 anos, no 10º ano de escolaridade.

No relato desta última, foi ouvida a sua diretora de turma e o seu professor de Educação Física.

2. Instrumento

Utilizou-se um primeiro questionário sociodemográfico, com questões relativas a idade, sexo, ano de escolaridade, estabelecimento de ensino e identificação de informante/s-chave.

Para a observação direta de aulas por estudantes estagiários, adaptou-se um guião de Estrela e Estrela (1994: 74-76). Na observação indireta de episódios relatados pelos participantes, teve-se acesso a depoimentos escritos (registos documentais) e realizaram-se entrevistas do passado recente dos professores.

3. Procedimento

Com a finalidade de entrevistar professores e estudantes, duas formas possíveis de trabalho foram expostas aos estudantes estagiários (Evertson & Green, 1989: 343; cit. por J. Amado, 2013: 246): (1) registo da informação na forma de narrativa, sobre a execução duma prática educativa determinada; (2) registo duma conduta, tanto professores como estudantes, focando “incidentes”, positivos e/ou negativos, de que tivessem conhecimento, no tempo circunscrito à experiência prática de estágio.

Deveria ser criada uma sequência de situações, como numa cronologia, reatando-se os incidentes a outros acontecimentos, registos ou materiais que os tornassem verosímeis e consistentes, interessando os seus pormenores. O/as estudantes estagiário/as poderiam perguntar na entrevista não estruturada o que ocorreu posteriormente na situação particular, ou como o/a docente lidou com essa ocorrência inesperada. E se a pessoa entrevistada não entendesse a questão, sugeriu-se que fossem aprofundados e esclarecidos os pontos de vista e argumentos ser necessário, em encontro subsequente.

Na instituição de acolhimento, um Lar de Infância e Juventude de longa duração, onde vivem os dois jovens do estudo-piloto, uma estudante estagiária dialogou com uma professora de ambos, que acedeu em partilhar documentos, além de referênciação de problemas associados.

No outro estabelecimento de ensino, além da pesquisa documental sobre a estudante, foi utilizada uma técnica simples de contraste (de posições), comum nas metodologias qualitativas.

No final, para efeito de categorização dos dados/textos, utilizou-se uma análise de conteúdo (Bardin, 1977).

Apresentação de dados

Circunscreveram-se três temáticas principais: (1) transtornos explosivos intermitentes (Miguel); (2) distração *compreensível* e discriminação positiva no abandono por mãe (Leónidas); (3) atendimento inclusivo obrigatório na lei vigente (Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro) mas negado, no *mal-entendido* de professores e médicos (Mariana).

Apresentam-se extratos de textos detalhados nas exposições orais e escritas de estudantes estagiário/as, que frequentam o módulo no estágio profissional “gestão de dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento”, que decorre semanalmente, no 2º período, no Instituto de Educação.

As narrativas de Miguel e Leónidas situam-se numa mesma zona agrícola de região de Braga.

O primeiro, Miguel, fez 12 anos e alcança “3 em 5 valores” (a nota máxima) nas disciplinas do 6º ano, sem retenções. Mas é referenciado por “insucesso” e por “perturbação de comportamento”, na avaliação fracamente discriminativa, até ao 9º ano. Anteriormente, o seu registo escolar nomeava um “transtorno de neuro-desenvolvimento/transtorno de défice de atenção/hiperatividade”, além de “dificuldades de controlo de impulsos”.

Miguel possui também uma desvantagem sociocultural gravosa. Com 8 irmãos, a mãe deixou-os por se juntar a uma comunidade cigana, após o falecimento do pai. O pai não tinha ainda falecido, depois de diagnosticado de “alcoólico”, quando foi colocado com os irmãos, aos 5 anos, numa residência. Já pediu para ser adotado a uma docente, no 5º ano, o que esta recusou.

Cumpre “castigos” frequentes, tanto onde reside como onde estuda. Diariamente, está obrigado à limpeza do bar de alunos e do pavilhão gimnodesportivo, dos jardins e recintos exteriores ao Lar, além de recolher todo o lixo da instituição educativa.

No 6º ano é o *incidente crítico* relatado na participação disciplinar, que delineia a sua conduta “habitual” e “não normal”, descritas e interpretadas pela docente e informante-chave:

“O aluno durante toda a aula esteve falador como é seu costume. No entanto, encontrava-se mais agitado e irrequieto que o normal, estando constantemente a mexer nos pertences da docente. O aluno foi diversas vezes chamado à atenção pelo comportamento imaturo e infantil que insistentemente demonstrava. A certa altura levantou-se, aproximou-se de uma janela, abriu-a, colocou a cabeça de fora e desatou aos gritos. A docente chamou-o mais uma vez à atenção e aconselhou-o a ausentar-se por alguns minutos da sala de aula e que só regressasse quando se sentisse capaz de adotar um comportamento diferente do assumido até ao momento.”

(Extrato de documento de participação escrita, por parte de professora de Miguel)

Entretanto a aula terá retomado o seu curso, somente por minutos, sendo a docente a escrever, mais uma vez, que Miguel entrou na sala de aula abruptamente com manifesta “impaciência”, mais “estranha” do que a habitual:

“Uma vez que, insistia em *boicotar* a aula com o seu comportamento, o aluno foi mandado para um dos cantos da sala e foi-lhe dito que só voltaria para o seu lugar se mudasse de atitude. Tentou-se, mais uma vez, retomar o ritmo normal de uma aula, mas o aluno persistia em não respeitar ninguém, insistindo em falar quando era solicitada a participação a algum colega seu. Uma vez que o aluno resistia em mudar de comportamento, foi-lhe dada ordem de saída da sala de aula pela docente, o aluno contestou a decisão e afirmou que se recusava a sair, e que não lhe podia ser marcada uma falta de presença, pois ele encontrava-se na sala.” (Extrato de documento de participação escrita, por parte de professora de Miguel)

Na sequência daquela explosão de agressividade, Miguel foi abordado pela professora, na circunstância ingrata, relatando esta que o seu próprio modo de agir terá sido “educado”, na insistência para que ele se ausentasse da sala de aula. Como Miguel usasse de um “tom desafiador”, para dizer que “ninguém o tirava dali”, foi “conduzido pelo braço”, mas “arrastado para fora da sala”.

Como a biblioteca da escola encerrara às 18 horas e 30 minutos, em entrevista, a professora justificou a impossibilidade de dar a Miguel nova tarefa punitiva. E na situação antecipada, a porta da sala de aula foi fechada por dentro. Depois, todos ouviram a sua batida para entrar, repetida, dando pontapés à porta. A docente pediu aos presentes que se “abstraíssem dos barulhos”, se bem que fosse impossível manterem a “concentração” e, mostrando-se indiferente, prosseguiu a “lição”.

Acusou posteriormente o “histerismo” de Miguel, a sua “violência” desferida contra a porta e o arremesso de objetos por cima dela, onde há uma janela aberta. Ele quase acertou com os objetos nos colegas das carteiras mais perto da porta.

Dado o toque da sineta para a saída, a porta foi aberta, Miguel entrou, arrumou os seus pertences e saiu, sem comentários do sucedido.

Numa turma, mas de alunos identificados como “difíceis”, outro estudante, Leónidas, aos 16 anos, frequentava o 10º ano, com apoio de Serviços de Educação Especial.

No ano letivo de 2012/2013, a professora participante perguntara-lhe o seguinte, o que veio a explicitar, em entrevista áudio gravada: “Hoje, estás muito distraído... notei que não respondias às minhas perguntas... parecias estar preocupado... está tudo bem? Precisas de alguma coisa?”

A resposta foi, de novo, redigida, pretendido o rigor factual:

“- Professora, hoje não estou concentrado. Estou a imaginar como é que seria se a minha mãe estivesse aqui comigo... Sabe, professora, num dia de manhã, há muitos anos [tinha ele 7 anos], quando saí da escola e cheguei a casa, tinha uma folha de papel na porta, que dizia ‘filho, tive de ir embora, um dia eu volto’. Não consigo entender, porque é que a minha mãe fez isto. No dia anterior, à noite, tinha-me feito uns ovos fritos tão bons... Eu gosto tanto dela...

- E sabes de algum sítio em que a tua mãe possa estar?

- Disseram-me que estava para os lados de França...

- Claro, que um dia destes vais estar com a tua mãe. Ela ama-te!

- Sabe, professora... Se calhar a minha mãe não gosta assim tanto de mim... mas, mesmo assim, eu queria que estivesse aqui. Deve ser a única pessoa que me entende...” (Extrato de entrevista áudio gravada, em discurso direto, a professora de Leónidas)

A afirmação da professora acerca do *amor de mãe* - “claro... ama-te” – pretendeu ser uma forma de compreensão privilegiada do abandono, sensível a condições de vida familiar. Encaram-se estudantes com diferentes olhares, inevitavelmente. Conseguiremos vir a aceitar disfunções permanentes?

Segue-se uma outra situação reportada a Mariana. Existem dúvidas compreensíveis acerca de ser uma doente epilética, uma doença neurológica não incompatível com uma perturbação de conversão/“transtorno conversivo” (APA-DSM-V: 321).

A frequentar o 10º ano de escolaridade, Mariana falta muito às aulas, onde nem se põe de pé nem vai ao quadro da sala de aula, fazendo os testes em separado, porque tem “crises”, desde o 2º ciclo, aos 12-13 anos.

Todavia, os médicos consultados, segundo a própria adolescente o explicou, “desdramatizaram” a sua condição do foro neurológico, afirmando que ela “simularia os desmaios/transtorno factício ou simulação” (APA-DSM-V: 322).

Não foi esse o parecer da diretora de turma que referiu, em separado, chegar ela a ter dois “ataques” sucessivos, que se assemelham a genuínas síncope, de cerca de 10 minutos, com “movimentos *violentos*, sempre para o lado esquerdo”.

O que acontece nos “ataques não epiléticos psicogénicos”? Os olhos podem estar fechados, com resistência à abertura, mas “o eletroencefalograma em simultâneo poder ser (ou não) normal”, o que “não exclui todas as formas de epilepsia/síncope” (APA-DSM-V: 320).

E terá “crises” em casa? E outros diagnósticos? Sem que a senhora diretora de turma o soubesse, comentou não possuírem, nem ela nem outros professores conhecimento, se bem que a epilepsia seja a perturbação mais comum na infância, sobretudo até aos 10 anos.

Foi depois Mariana a contar-nos ter “crises” só na escola, onde se toma por um “empecilho”, na medida em que os colegas param atividades para lhe darem apoio. Um *benefício secundário* da doença? Mariana, vindo a explicitar o seu “problema”, contou que lhe prendem as pernas, sendo que a «a ansiedade é normal»:

“Devido à minha situação, eu tenho ansiedade, quando falto às aulas, à escola mas, principalmente, quando as pessoas veem as minhas crises e depois eu tenho de ir para o hospital. Para me ajudar, com o meu problema, ando a ser seguida por uma psicóloga.” (Extrato de entrevista áudio gravada a estudante Mariana)

Não é recomendado prenderem as pernas (ou braços), na condição neurológica, o que pode nem ser conhecimento de pares ou outros.

Qual é o “*verdadeiro* problema”? Não o sabe dizer Mariana. As crises ocorrerem tanto na disciplina de Português, como em outras áreas: Biologia e Geologia, Matemática, Ciências Físico-Químicas... A “exigência é demasiadamente elevada”, para que a menina simule as crises?

No primeiro período, teve uma crise na piscina, em Educação Física. O professor “muito preocupado”, sendo-lhe complicado retirar a aluna da água com os colegas dela, passou a recusar-se levá-la à piscina. A mãe acusou a “discriminação” e ele argumentou, na situação litigiosa:

“- Eu só coloco a sua filha novamente dentro daquela piscina, se a senhora vier às aulas tomar conta dela. A turma é composta por 27 alunos. Eu não posso descuidar os outros alunos, para fixar os olhos na sua filha, durante 90 minutos. Os outros alunos também necessitam do meu cuidado e atenção. A decisão é sua. A minha decisão está tomada.” (Extrato de entrevista áudio gravada ao Professor de Educação Física de Mariana)

O docente continua a não ser forçado a incluir a aluna, sendo que o diagnóstico é inconclusivo, entre as mais do que duas avaliações de transtornos possíveis: “sintomas somáticos” (com fadiga, dor...); “dissociativo” (uma descontinuidade da integração normal da consciência...); “dismórfico corporal” (por preocupações físicas excessivas); “depressivo” (peso excessivo de membros, além dos sintomas centrais); e/ou “pânico”... (APA-DSM-V: 322). Os professores recusam-se a ver uma “simulação” em Mariana que afirmou ter crises.

Mas estas não são antecipáveis, na medida em que surgem em Mariana, por mudanças de temperatura, cansaço ou mera ansiedade pontual.

Discussão final

Ultrapassada a noção positivista de que realidade possa ser acessível, tangível ou objetivamente observável, um fenómeno encara-se como o que está presente, em episódios educativos com que nos confrontemos, intencionalmente perspectivados.

Afinal, vemos todas as crianças *mal comportadas*, “híper-” e “difíceis”, de vez em quando, o que dificulta o trabalho docente.

Todavia, certo/as adolescentes precisam de ser incluído/as no sistema educativo que não o/as acolhe por vários motivos.

E por mais incorreto que seja classificar pessoas, segundo tipos de perturbações ou “disfunções cerebrais mínimas”, pior será a negação de “problemas” de neuro-desenvolvimento. Pior ainda do que etiquetar/rotular jovens com categorias médicas, é então impedir a outros profissionais de utilizarem medidas específicas de reabilitação neuro-psicológica, na minoria escolar que não está a aprender (Portellano, 2005: 306).

Assim colocado, Miguel foi o único dos três estudantes a ser referenciado por “perturbação de comportamento” (APA-DSM-V: 461-476). No entanto, não foi feito nem um diagnóstico diferencial nem uma intervenção em tempo, ainda que viole os direitos dos outros, por condição de “transtorno disruptivo do controlo dos impulsos e da conduta” (ob. Cit: 465).

Congregam-se hoje nas Necessidades Educativas Especiais (NEE) os saberes de Saúde Mental e das Neurociências. Com o empenho na tarefa de educação/reabilitação cognitiva, por motivação e esforço redobrado de equipas de profissionais, abre-se também mais o leque de formatos de ensino-aprendizagem apelativos e compensatórios.

Nem basta serem os jovens referenciados por NEE “permanentes” (Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro de 2008), nos Serviços de Educação Especial de escolas portuguesas. Tem que haver formação contínua de professores nos problemas especificáveis, em que aprendam a intervir e a problematizadas as práticas informadas partilhadas.

Acresce dizer que se pretenderam investigar as estruturas de significado, subjacentes ao que é tomado por “certo” (Halquist & Musanti, 2010). Para que um incidente fosse crítico, foi preciso que tivesse «um significado mais geral e referido a algo relevante num contexto muito lato» (ob. Cit.: 450).

Portanto, na análise de conteúdo, as interações para incidentes críticos poderiam ser observados em outros contextos para intenções/propósitos explicitados naquelas circunstâncias: exemplificada a indisciplina e a interação negativa (Miguel); mostrado o défice de atenção e posição docente (Leónidas); e evidenciada a dificuldade de aceitação e acordo no diagnóstico, além do conflito mãe-professor (Mariana).

Também as consequências imediatas foram identificadas para tais incidentes: a expulsão da aula (Miguel); a presumida empatia docente (Leónidas); e o impedimento de inclusão por poder de professor (Mariana).

Precisamos do trabalho em colaboração, entre docentes e estudantes estagiários imaginativos, corajosos e sensatos, quando as sociedades e as escolas ainda sejam estanques até mesmo ofensivas de minorias de jovens.

Referências

Amado, J. (1913). *Manual de investigação qualitativa*. Coimbra: Universidade de Coimbra.

- American Psychiatric Association-APA. (2014). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*, 5ª ed. São Paulo: Artmed.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Livraria Martins Fontes.
- Chell, E. (2004). Critical incident technique. In M. S. Lewis-Beck, A. Bryman, & T. F. Liao (eds.), *The Sage Encyclopedia of social science research methods* (Vol. I, pp. 218-219). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro. *Diário da República*, n.º 4, Série I, de 07-01-2008, do Ministério da Educação. Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo.
- Estrela, M., & Estrela, A. (1994). *Técnica de incidentes críticos no ensino*, 2ª ed. Lisboa: Estampa.
- Evertson, C., & Green, J. (1989). *La observación como indagación y método*. In M. Wittrock (ed.), *La investigación de la enseñanza* (Vol. I). Barcelona: Paidós – M.E.C.
- Flanagan, J. (1954). La technique de l'incident critique. *Revue de Psychologie Appliquée*, IV(2).
- Halquist, D., & Musanti, S. I. (2010). Critical incidents and reflection: Turning points that challenge the researcher and create opportunities for knowing. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23(4), 449-461.
- Portellano, J. (2005). *Introducción a la neuropsicología*. Madrid: McGraw-Hill.
- Rosales, C. (1991). *Avaliar é refletir sobre o ensino*. Porto: Edições ASA.
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience, human science for an action sensitive pedagogy*. New York: State University of New York Press.

Estágio pedagógico de mestrandos de Ensino: A técnica de incidentes críticos na escola inclusiva

Judite Maria Zamith Cruz

Universidade do Minho – Instituto de Educação
juditezcz@ie.uminho.pt

Resumo – Realizou-se uma investigação fenomenológica (Van Manen, 1990), no ano letivo de 2013-14, com base em três situações de inclusão na escola pública do distrito de Braga, na forma de entrevistas não diretivas, investigação documental e interações observadas na sala de aula. Adotaram-se nomes fictícios de adolescentes, entre 12 e 16 anos, cujas escolas acolheram estudantes estagiários, dos cursos de Mestrado em Ensino, do Instituto de Educação, da Universidade do Minho. Com a técnica de incidentes críticos, introduzida em um dos módulos de estágio profissional, teve-se como objetivo ultrapassar a mais clássica visão de Flanagan (1954; Estrela & Estrela, 1994), por recurso a utilização de entrevista não diretiva (Chell, 2004), um modo de acesso privilegiado a ocorrências, no quotidiano. Foram identificados os atos e as consequências de ocorrências problemáticas, analisadas as intenções dos participantes diretos: indisciplina e interação negativa; evidenciado défice de atenção e atuação docente compreensiva; e conflito e exclusão na condição epilética. Debate-se a inclusão que, como no racismo ou na xenofobia, consuma a forma mais eficaz de ser

evitada a segregação educativa, colocados em conjunto “uns” e “outros”. Para a inteligibilidade da ação social de inclusão, defende-se também a integração de saberes e práticas na formação contínua de professores. Mas nem é necessário que docentes conheçam diagnósticos e se preocupem em conhecer as suas causas. Sem podermos mudar os genes em interação com o meio, podemos mudar o meio, tornando-o estimulante. A influência de docentes é enorme no encorajamento e na perceção de competência, nomeadamente, quando os jovens tenham um défice cognitivo. Com o fim da adolescência, acaba a melhor época para o desenvolvimento bem conseguido.

Palavras-chave: técnica de incidentes críticos; estudantes estagiários; inclusão.

Introdução

As dificuldades de aprendizagem e as perturbações de comportamento são um dos estudos com maiores contributos e mais integrado da Psicologia Social e da Psicologia do Desenvolvimento na Educação, com forte impacto na inteligibilidade da ação social de inclusão. Em Portugal, não se justifica uma maior demora na alteração das estratégias de acolhimento de jovens de outras culturas, com outras vivências e códigos de linguagem diversos. Impõe-se igualmente diferenciar os conteúdos curriculares individuais e avaliações para necessidades educativas específicas, com vista à certificação. Têm que mudar as formas de interação na aula. Acresce dizer que a inclusão depende das melhorias da própria escola pública, dos recursos humanos, das ajudas técnicas e materiais disponibilizados em tempo.

Na escola inclusiva, incidentes críticos são, segundo Carlos Rosales (1991: 209), «casos especiais *problemáticos* ou *significativos*». E na perspetiva de que certos jovens não são somente socialmente “difíceis” mas afetados no seu neuro-desenvolvimento, debater-se-ão modos evidenciados de interação em escolas. Outra intenção do presente artigo é explorar-se a técnica de incidentes críticos (“o que aparece claramente na sala de aula”), mediante a apresentação de exemplares, nem sempre semelhantes ao mero registo comportamental (Estrela & Estrela, 1994: 21), ainda que eliminadas descrições/interpretações vagas e imprecisas.

O que primeiro apareceu *claramente* foi entendido como “crítico”, mas no sentido etimológico. Flanagan (1954) foi o psicólogo americano que assim se referiu a atividades, nos seguintes termos:

“Por *incidente* entende-se toda a atividade humana observável, suficientemente completa, para que através dela se possam fazer induções ou previsões sobre o indivíduo que realiza a ação. Para ser crítico, um incidente deve dar-se numa situação tal que o fim ou a intenção da ação apareçam suficientemente claros ao observador e que as consequências da ação sejam evidentes.” (Flanagan, 1954: 166)

Os fenómenos a relatar dependem de perceção do/as observador/as, professores e uma estudante do ensino secundário, que se entrevistam e da sua competência em captarem e transmitirem as ocorrências significativas em linguagem comum a estudantes estagiários.

E se como diria Chell (2004: 219), parece ser «difícil recordar alguma coisa que não se compreendeu bem», a narrativa de Mariana, posterior à da docente sobre dois alunos (Miguel e

Leónidas), foi introdutória a um estudo global em curso, sendo selecionada por demarcar já várias percepções, não somente de docentes.

Metodologia

1. Participantes

A primeira participante voluntária, no estudo inicial e exploratório, foi uma professora de dois alunos afastados dos pais, cujo insucesso foi associado a fatores biológicos, nomeadamente, predisponentes a irritabilidade (Miguel, 12 anos, 6º ano) e a fatores sociofamiliares (Leónidas, 16 anos, 10º ano). Esses nomes dos estudantes são fictícios, tal como o da outra informante-chave, a aluna, Mariana, com 15 anos, no 10º ano de escolaridade.

No relato desta última, foi ouvida a sua diretora de turma e o seu professor de Educação Física.

2. Instrumento

Utilizou-se um primeiro questionário sociodemográfico, com questões relativas a idade, sexo, ano de escolaridade, estabelecimento de ensino e identificação de informante/s-chave.

Para a observação direta de aulas por estudantes estagiários, adaptou-se um guião de Estrela e Estrela (1994: 74-76). Na observação indireta de episódios relatados pelos participantes, teve-se acesso a depoimentos escritos (registos documentais) e realizaram-se entrevistas do passado recente dos professores.

3. Procedimento

Com a finalidade de entrevistar professores e estudantes, duas formas possíveis de trabalho foram expostas aos estudantes estagiários (Evertson & Green, 1989: 343; cit. por J. Amado, 2013: 246): (1) registo da informação na forma de narrativa, sobre a execução duma prática educativa determinada; (2) registo duma conduta, tanto professores como estudantes, focando “incidentes”, positivos e/ou negativos, de que tivessem conhecimento, no tempo circunscrito à experiência prática de estágio.

Deveria ser criada uma sequência de situações, como numa cronologia, reatando-se os incidentes a outros acontecimentos, registos ou materiais que os tornassem verosímeis e consistentes, interessando os seus pormenores. O/as estudantes estagiário/as poderiam perguntar na entrevista não estruturada o que ocorreu posteriormente na situação particular, ou como o/a docente lidou com essa ocorrência inesperada. E se a pessoa entrevistada não entendesse a questão, sugeriu-se que fossem aprofundados e esclarecidos os pontos de vista e argumentos ser necessário, em encontro subsequente.

Na instituição de acolhimento, um Lar de Infância e Juventude de longa duração, onde vivem os dois jovens do estudo-piloto, uma estudante estagiária dialogou com uma professora de ambos, que acedeu em partilhar documentos, além de referênciação de problemas associados.

No outro estabelecimento de ensino, além da pesquisa documental sobre a estudante, foi utilizada uma técnica simples de contraste (de posições), comum nas metodologias qualitativas.

No final, para efeito de categorização dos dados/textos, utilizou-se uma análise de conteúdo (Bardin, 1977).

Apresentação de dados

Circunscreveram-se três temáticas principais: (1) transtornos explosivos intermitentes (Miguel); (2) distração *compreensível* e discriminação positiva no abandono por mãe (Leónidas); (3) atendimento inclusivo obrigatório na lei vigente (Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro) mas negado, no *mal-entendido* de professores e médicos (Mariana).

Apresentam-se extratos de textos detalhados nas exposições orais e escritas de estudantes estagiário/as, que frequentam o módulo no estágio profissional “gestão de dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento”, que decorre semanalmente, no 2º período, no Instituto de Educação.

As narrativas de Miguel e Leónidas situam-se numa mesma zona agrícola de região de Braga.

O primeiro, Miguel, fez 12 anos e alcança “3 em 5 valores” (a nota máxima) nas disciplinas do 6º ano, sem retenções. Mas é referenciado por “insucesso” e por “perturbação de comportamento”, na avaliação fracamente discriminativa, até ao 9º ano. Anteriormente, o seu registo escolar nomeava um “transtorno de neuro-desenvolvimento/transtorno de défice de atenção/hiperatividade”, além de “dificuldades de controlo de impulsos”.

Miguel possui também uma desvantagem sociocultural gravosa. Com 8 irmãos, a mãe deixou-os por se juntar a uma comunidade cigana, após o falecimento do pai. O pai não tinha ainda falecido, depois de diagnosticado de “alcoólico”, quando foi colocado com os irmãos, aos 5 anos, numa residência. Já pediu para ser adotado a uma docente, no 5º ano, o que esta recusou.

Cumpram “castigos” frequentes, tanto onde reside como onde estuda. Diariamente, está obrigado à limpeza do bar de alunos e do pavilhão gimnodesportivo, dos jardins e recintos exteriores ao Lar, além de recolher todo o lixo da instituição educativa.

No 6º ano é o *incidente crítico* relatado na participação disciplinar, que delineia a sua conduta “habitual” e “não normal”, descritas e interpretadas pela docente e informante-chave:

“O aluno durante toda a aula esteve falador como é seu costume. No entanto, encontrava-se mais agitado e irrequieto que o normal, estando constantemente a mexer nos pertences da docente. O aluno foi diversas vezes chamado à atenção pelo comportamento imaturo e infantil que insistentemente demonstrava. A certa altura levantou-se, aproximou-se de uma janela, abriu-a, colocou a cabeça de fora e desatou aos gritos. A docente chamou-o mais uma vez à atenção e aconselhou-o a ausentar-se por alguns minutos da sala de aula e que só regressasse quando se sentisse capaz de adotar um comportamento diferente do assumido até ao momento.”

(Extrato de documento de participação escrita, por parte de professora de Miguel)

Entretanto a aula terá retomado o seu curso, somente por minutos, sendo a docente a escrever, mais uma vez, que Miguel entrou na sala de aula abruptamente com manifesta “impaciência”, mais “estranha” do que a habitual:

“Uma vez que, insistia em *boicotar* a aula com o seu comportamento, o aluno foi mandado para um dos cantos da sala e foi-lhe dito que só voltaria para o seu lugar se mudasse de atitude. Tentou-se, mais uma vez, retomar o ritmo normal de uma aula, mas o aluno persistia em não respeitar ninguém, insistindo em falar quando era solicitada a participação a algum colega seu. Uma vez que o aluno resistia em mudar de comportamento, foi-lhe dada ordem de saída da sala de aula pela docente, o aluno contestou a decisão e afirmou que se recusava a sair, e que não lhe podia ser marcada uma falta de presença, pois ele encontrava-se na sala.” (Extrato de documento de participação escrita, por parte de professora de Miguel)

Na sequência daquela explosão de agressividade, Miguel foi abordado pela professora, na circunstância ingrata, relatando esta que o seu próprio modo de agir terá sido “educado”, na insistência para que ele se ausentasse da sala de aula. Como Miguel usasse de um “tom desafiador”, para dizer que “ninguém o tirava dali”, foi “conduzido pelo braço”, mas “arrastado para fora da sala”.

Como a biblioteca da escola encerrara às 18 horas e 30 minutos, em entrevista, a professora justificou a impossibilidade de dar a Miguel nova tarefa punitiva. E na situação antecipada, a porta da sala de aula foi fechada por dentro. Depois, todos ouviram a sua batida para entrar, repetida, dando pontapés à porta. A docente pediu aos presentes que se “abstraíssem dos barulhos”, se bem que fosse impossível manterem a “concentração” e, mostrando-se indiferente, prosseguiu a “lição”.

Acusou posteriormente o “histerismo” de Miguel, a sua “violência” desferida contra a porta e o arremesso de objetos por cima dela, onde há uma janela aberta. Ele quase acertou com os objetos nos colegas das carteiras mais perto da porta.

Dado o toque da sineta para a saída, a porta foi aberta, Miguel entrou, arrumou os seus pertences e saiu, sem comentários do sucedido.

Numa turma, mas de alunos identificados como “difíceis”, outro estudante, Leónidas, aos 16 anos, frequentava o 10º ano, com apoio de Serviços de Educação Especial.

No ano letivo de 2012/2013, a professora participante perguntara-lhe o seguinte, o que veio a explicitar, em entrevista áudio gravada: “Hoje, estás muito distraído... notei que não respondias às minhas perguntas... parecias estar preocupado... está tudo bem? Precisas de alguma coisa?”

A resposta foi, de novo, redigida, pretendido o rigor factual:

“- Professora, hoje não estou concentrado. Estou a imaginar como é que seria se a minha mãe estivesse aqui comigo... Sabe, professora, num dia de manhã, há muitos anos [tinha ele 7 anos], quando saí da escola e cheguei a casa, tinha uma folha de papel na porta, que dizia ‘filho, tive de ir embora, um dia eu volto’. Não consigo entender, porque é que a minha mãe fez isto. No dia anterior, à noite, tinha-me feito uns ovos fritos tão bons... Eu gosto tanto dela...

- E sabes de algum sítio em que a tua mãe possa estar?

- Disseram-me que estava para os lados de França...

- Claro, que um dia destes vais estar com a tua mãe. Ela ama-te!

- Sabe, professora... Se calhar a minha mãe não gosta assim tanto de mim... mas, mesmo assim, eu queria que estivesse aqui. Deve ser a única pessoa que me entende..." (Extrato de entrevista áudio gravada, em discurso direto, a professora de Leónidas)

A afirmação da professora acerca do *amor de mãe* - "claro... ama-te" – pretendeu ser uma forma de compreensão privilegiada do abandono, sensível a condições de vida familiar. Encaram-se estudantes com diferentes olhares, inevitavelmente. Conseguiremos vir a aceitar disfunções permanentes?

Segue-se uma outra situação reportada a Mariana. Existem dúvidas compreensíveis acerca de ser uma doente epilética, uma doença neurológica não incompatível com uma perturbação de conversão/"transtorno conversivo" (APA-DSM-V: 321).

A frequentar o 10º ano de escolaridade, Mariana falta muito às aulas, onde nem se põe de pé nem vai ao quadro da sala de aula, fazendo os testes em separado, porque tem "crises", desde o 2º ciclo, aos 12-13 anos.

Todavia, os médicos consultados, segundo a própria adolescente o explicou, "desdramatizaram" a sua condição do foro neurológico, afirmando que ela "simularia os desmaios/transtorno factício ou simulação" (APA-DSM-V: 322).

Não foi esse o parecer da diretora de turma que referiu, em separado, chegar ela a ter dois "ataques" sucessivos, que se assemelham a genuínas síncope, de cerca de 10 minutos, com "movimentos *violentos*, sempre para o lado esquerdo".

O que acontece nos "ataques não epiléticos psicogénicos"? Os olhos podem estar fechados, com resistência à abertura, mas "o eletroencefalograma em simultâneo poder ser (ou não) normal", o que "não exclui todas as formas de epilepsia/síncope" (APA-DSM-V: 320).

E terá "crises" em casa? E outros diagnósticos? Sem que a senhora diretora de turma o soubesse, comentou não possuírem, nem ela nem outros professores conhecimento, se bem que a epilepsia seja a perturbação mais comum na infância, sobretudo até aos 10 anos.

Foi depois Mariana a contar-nos ter "crises" só na escola, onde se toma por um "empecilho", na medida em que os colegas param atividades para lhe darem apoio. Um *benefício secundário* da doença? Mariana, vindo a explicitar o seu "problema", contou que lhe prendem as pernas, sendo que a «a ansiedade é *normal*»:

"Devido à minha situação, eu tenho ansiedade, quando falto às aulas, à escola mas, principalmente, quando as pessoas veem as minhas crises e depois eu tenho de ir para o hospital. Para me ajudar, com o meu problema, ando a ser seguida por uma psicóloga." (Extrato de entrevista áudio gravada a estudante Mariana)

Não é recomendado prenderem as pernas (ou braços), na condição neurológica, o que pode nem ser conhecimento de pares ou outros.

Qual é o "*verdadeiro* problema"? Não o sabe dizer Mariana. As crises ocorrerem tanto na disciplina de Português, como em outras áreas: Biologia e Geologia, Matemática, Ciências Físico-Químicas... A "exigência é demasiadamente elevada", para que a menina simule as crises?

No primeiro período, teve uma crise na piscina, em Educação Física. O professor “muito preocupado”, sendo-lhe complicado retirar a aluna da água com os colegas dela, passou a recusar-se levá-la à piscina. A mãe acusou a “discriminação” e ele argumentou, na situação litigiosa:

“- Eu só coloco a sua filha novamente dentro daquela piscina, se a senhora vier às aulas tomar conta dela. A turma é composta por 27 alunos. Eu não posso descuidar os outros alunos, para fixar os olhos na sua filha, durante 90 minutos. Os outros alunos também necessitam do meu cuidado e atenção. A decisão é sua. A minha decisão está tomada.” (Extrato de entrevista áudio gravada ao Professor de Educação Física de Mariana)

O docente continua a não ser forçado a incluir a aluna, sendo que o diagnóstico é inconclusivo, entre as mais do que duas avaliações de transtornos possíveis: “sintomas somáticos” (com fadiga, dor...); “dissociativo” (uma descontinuidade da integração normal da consciência...); “dismórfico corporal” (por preocupações físicas excessivas); “depressivo” (peso excessivo de membros, além dos sintomas centrais); e/ou “pânico”... (APA-DSM-V: 322). Os professores recusam-se a ver uma “simulação” em Mariana que afirmou ter crises.

Mas estas não são antecipáveis, na medida em que surgem em Mariana, por mudanças de temperatura, cansaço ou mera ansiedade pontual.

Discussão final

Ultrapassada a noção positivista de que realidade possa ser acessível, tangível ou objetivamente observável, um fenómeno encara-se como o que está presente, em episódios educativos com que nos confrontemos, intencionalmente perspectivados.

Afinal, vemos todas as crianças *mal comportadas*, “híper-” e “difíceis”, de vez em quando, o que dificulta o trabalho docente.

Todavia, certo/as adolescentes precisam de ser incluído/as no sistema educativo que não o/as acolhe por vários motivos.

E por mais incorreto que seja classificar pessoas, segundo tipos de perturbações ou “disfunções cerebrais mínimas”, pior será a negação de “problemas” de neuro-desenvolvimento. Pior ainda do que etiquetar/*rotular* jovens com categorias médicas, é então impedir a outros profissionais de utilizarem medidas específicas de reabilitação neuro-psicológica, na minoria escolar que não está a aprender (Portellano, 2005: 306).

Assim colocado, Miguel foi o único dos três estudantes a ser referenciado por “perturbação de comportamento” (APA-DSM-V: 461-476). No entanto, não foi feito nem um diagnóstico diferencial nem uma intervenção em tempo, ainda que viole os direitos dos outros, por condição de “transtorno disruptivo do controlo dos impulsos e da conduta” (ob. Cit: 465).

Congregam-se hoje nas Necessidades Educativas Especiais (NEE) os saberes de Saúde Mental e das Neurociências. Com o empenho na tarefa de educação/reabilitação cognitiva, por motivação e esforço redobrado de equipas de profissionais, abre-se também mais o leque de formatos de ensino-aprendizagem apelativos e compensatórios.

Nem basta serem os jovens referenciados por NEE “permanentes” (Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro de 2008), nos Serviços de Educação Especial de escolas portuguesas. Tem que haver formação contínua de professores nos problemas especificáveis, em que aprendam a intervir e a problematizadas as práticas informadas partilhadas.

Acresce dizer que se pretenderam investigar as estruturas de significado, subjacentes ao que é tomado por “certo” (Halquist & Musanti, 2010). Para que um incidente fosse crítico, foi preciso que tivesse «um significado mais geral e referido a algo relevante num contexto muito lato» (ob. Cit.: 450).

Portanto, na análise de conteúdo, as interações para incidentes críticos poderiam ser observados em outros contextos para intenções/propósitos explicitados naquelas circunstâncias: exemplificada a indisciplina e a interação negativa (Miguel); mostrado o défice de atenção e posição docente (Leónidas); e evidenciada a dificuldade de aceitação e acordo no diagnóstico, além do conflito mãe-professor (Mariana).

Também as consequências imediatas foram identificadas para tais incidentes: a expulsão da aula (Miguel); a presumida empatia docente (Leónidas); e o impedimento de inclusão por poder de professor (Mariana).

Precisamos do trabalho em colaboração, entre docentes e estudantes estagiários imaginativos, corajosos e sensatos, quando as sociedades e as escolas ainda sejam estanques até mesmo ofensivas de minorias de jovens.

Referências

- Amado, J. (1913). *Manual de investigação qualitativa*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- American Psychiatric Association-APA. (2014). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*, 5ª ed. São Paulo: Artmed.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Livraria Martins Fontes.
- Chell, E. (2004). Critical incident technique. In M. S. Lewis-Beck, A. Bryman, & T. F. Liao (eds.), *The Sage Encyclopedia of social science research methods* (Vol. I, pp. 218-219). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro. *Diário da República*, n.º 4, Série I, de 07-01-2008, do Ministério da Educação. Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo.
- Estrela, M., & Estrela, A. (1994). *Técnica de incidentes críticos no ensino*, 2ª ed. Lisboa: Estampa.
- Evertson, C., & Green, J. (1989). La observación como indagación y método. In M. Wittrock (ed.), *La investigación de la enseñanza* (Vol. I). Barcelona: Paidós – M.E.C.
- Flanagan, J. (1954). La technique de l'incident critique. *Revue de Psychologie Appliquée*, IV(2).
- Halquist, D., & Musanti, S. I. (2010). Critical incident and reflection: Turning points that challenge the researcher and create opportunities for knowing. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23(4), 449-461.
- Portellano, J. (2005). *Introducción a la neuropsicología*. Madrid: McGraw-Hill.
- Rosales, C. (1991). *Avaliar é refletir sobre o ensino*. Porto: Edições ASA.

Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience, human science for an action sensitive pedagogy*. New York: State University of New York Press.

Parceria entre universidade e escola pública: *possibilidades para a formação docente*

Maria Izaura Cação

Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC – UNESP Campus Marília
izauracao@gmail.com

Resumo – O artigo trata de pesquisa realizada em escola pública, mediante parceria entre Núcleo de Ensino de Marília e escola da rede estadual de ensino paulista (2012-2013). A investigação visou contribuir para a melhoria dos indicadores de qualidade da escola-parceira, buscando auxiliar a construção da identidade escolar e do projeto político-pedagógico (PPP). O texto aborda referenciais teóricos da investigação, processo de trabalho e algumas conclusões. Partindo do conceito de qualidade técnica e política, discutimos as políticas curriculares em curso no Estado de São Paulo; políticas de carreira docente e relevância das avaliações externas para o direcionamento das iniciativas estatais. Contextualizando a pesquisa, abordamos o IDEB e suas repercussões; qualidade de ensino; papel do currículo e do PPP para a construção da escola de qualidade e suas implicações para a organização escolar. Por fim, analisamos avanços e percalços para atuar com a escola-parceira e possíveis conclusões do processo.

Palavras-chave: Qualidade da educação; currículo e projeto político-pedagógico; formação inicial.

Introdução

Considerando indicadores das avaliações institucionais: Saesp – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - e Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica¹⁶ - das séries finais do Ensino Fundamental e Médio, entre 2007 e 2012, crescimento, das metas atingidas e componentes de fluxo e aprendizado, as escolas da rede estadual de ensino que obtiveram índices abaixo da referência prevista foram avaliadas pela Secretaria de Estado da Educação – SEE, num primeiro momento, como “vulneráveis” e, posteriormente *prioritárias*. Porém, a qualidade da educação não pode ser aferida apenas por um índice, e bem o reconhece o estado brasileiro, para quem a busca pela qualidade:

“deve superar, e muito, os resultados das avaliações oficiais. Para tanto, os obstáculos devem ser enfrentados a partir de uma gestão participativa, de uma qualificação e valorização dos profissionais da escola e de uma equalização na oferta de oportunidades. Incluem-se aqui as condições socioeconômicas e culturais, como as referentes à raça e etnia, e à inclusão de alunos com deficiência.” (Brasil, 2014: 3)

¹⁶ Segundo portal do Ministério da Educação, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado em 2007 para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino. O indicador é calculado com base no desempenho do estudante em avaliações do [Instituto Nacional de Pesquisa Educacional](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=336) e em taxas de aprovação. Assim, para que o IDEB de uma escola ou rede cresça é preciso que o aluno aprenda, não repita o ano e frequente a sala de aula. Este índice é medido a cada dois anos com o objetivo de que o país, a partir do alcance das metas municipais e estaduais, tenha nota 6 em 2022 – correspondente à qualidade do ensino em países desenvolvidos. (<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=336>)

Qualidade educacional não se restringe aos resultados dos múltiplos processos de avaliações externas, os índices apenas indicam a posição de uma escola comparativamente a outras, para a busca de ações capazes de melhorar o desempenho futuro.

Na esteira do Ideb, o Estado de São Paulo cria o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do (Saresp), aplicado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo com a finalidade de “produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional” (São Paulo, 2015: 1)¹⁷.

O que a qualidade educacional implica? O acesso das camadas populares à escola, direito conquistado, é insuficiente e distante do ideal de formação do cidadão. A qualidade almejada envolve duas dimensões indissociáveis, técnica e política: capacidade de manejar instrumentos, métodos, técnicas e procedimentos perante os desafios, considerando os fins educacionais, finalidades da ação educativa, valores, saberes, conteúdos.

Uma escola de qualidade foca o processo de ensino e de aprendizagem, estimula o diálogo mediante atividades participativas e diferenciadas, ressalta a convivência com a diversidade, dando instrumentos e conduzindo os alunos para a capacidade crítica e pensamento autônomo; inserindo-os no cotidiano das questões sociais de cada momento histórico num universo cultural mais amplo. O ensino de qualidade deve encorajar os alunos a pensar ativa, crítica e autonomamente; a obter mais do que de algumas competências, enfocando a compreensão dos processos tecnológicos e sociais de produção no atual estágio do sistema capitalista e a organização do trabalho.

Análises demonstram que escolas bem sucedidas possuem atmosfera de encorajamento, altas exigências, tratamento pessoal, liderança da direção e do corpo docente, cordialidade, disciplina, relações mais próximas com a família e alunos, bem como, ambiente democrático, certo grau de consenso entre docentes, interesse pelos alunos, foco nas atividades educacionais, acompanhamento e avaliações constantes (Gomes, 2005).

A finalidade da escola é formar um novo cidadão, com capacidade para inserir-se de forma crítica e transformadora na sociedade em que vive, e, para construir esse novo, a escola, ao planejar suas atividades e se planejar internamente, deve rever sua organização, posturas diante do processo educativo, sua relação com os alunos, pais e com a sociedade, bem como a forma de organizar o trabalho. Essa nova maneira de ser da escola precisa ser construída coletivamente pelos profissionais da educação, docentes e não docentes, alunos e famílias, a partir das condições dadas.

É do coletivo escolar a responsabilidade pela elaboração do PPP na busca da qualidade de ensino e construção da autonomia: ação intencional, compromisso sócio-político com a formação do

¹⁷ O desempenho da unidade escolar no Saresp também é utilizado para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp). O índice, que é um dos principais indicadores da qualidade do ensino paulista, foi criado em 2007 e estabelece metas que as escolas devem alcançar ano a ano. Por meio do Idesp é calculado o bônus por desempenho pago aos servidores da Educação.

cidadão, pedagógico ao definir as ações educativas e características necessárias à escola no cumprimento de seus propósitos e intencionalidade.

Papel do PPP e do currículo no processo de construção/reconstrução da escola

Construções coletivas a emergirem das prioridades, necessidades e expectativas dos agentes escolares, assumem papel fundamental o PPP e o currículo. Coexistem intrinsecamente numa relação de interdependência.

Produto e processo, o PPP tem caráter processual e não se encerra na redação de um documento. O processo de reflexão sobre a prática cotidiana prossegue pelos anos de sua vigência, visando a ações coerentes com os princípios norteadores eleitos. Plano de desenvolvimento da instituição, fruto de planejamento participativo, exequível e coletivamente assumido pelos atores educativos com o intuito de melhorar a qualidade do ensino, inscreve-se numa visão conjunta em que se articulam a intencionalidade com a possibilidade de sua efetivação. É a escola a construtora do trabalho que se desenvolve em seu interior, considerando execução e avaliação, para não se desviar dos seus objetivos em meio a dificuldades do cotidiano. Abordar a trama envolvida na construção do PPP de qualidade, comprometido com a comunidade servida pela escola pública, implica discutirmos o currículo hoje, nesta e desta escola estadual.

Como parte da política educacional assumida pelo governo estadual e do *PQE – Programa de Qualidade na Escola*, a *Proposta Curricular do Estado de São Paulo*, atualmente *Currículo Oficial do Estado de São Paulo*, participa de um conjunto de medidas adotadas com relação à educação básica que alteraram o cotidiano das escolas públicas estaduais a partir de 2008, com o lançamento do programa “*São Paulo faz escola*” (São Paulo, 2009).

O currículo paulista pode ser considerado reflexo das reformas educativas emanadas de governos que se regem pelos princípios do Banco Mundial e de outros organismos internacionais, pautadas nos pressupostos da globalização econômica, sob a égide do capital, mediante adoção de políticas que transcendem os limites geográficos entre as nações.¹⁸

Semelhantemente a outros países, o Brasil e o Estado de São Paulo empreenderam reformas educacionais visando *ajustar* a escola à nova conjuntura do processo de acumulação capitalista; às novas demandas da economia, cultura, da sociedade midiática. Dentre os pressupostos norteadores comuns a essas reformas, destacam-se: adoção de currículos nacionais, cujos parâmetros direcionam os critérios avaliativos; introdução de mecanismos de mercado, premiação das escolas por “produtividade” e estabelecimento da competitividade entre elas e entre docentes. Relativiza-se o papel do estado, redirecionando-o como condição para a eficiência e produtividade; estimulam-se escolas cooperativas, parcerias público-privado, na gestão e financiamento do ensino, implantam-se os sistemas de avaliação externa do ensino (Cação & Mendonça, 2011).

No bojo desse processo, a SEE feriu a autonomia das escolas no intuito de fomentar o desenvolvimento curricular, centralizou decisões curriculares e enfatizou os resultados das

¹⁸ “No caso de São Paulo, a refinada consonância entre os governos federal (Fernando Henrique Cardoso) e estadual (Mário Covas), ambos do PSDB, fez desse estado antessala de mudanças mais profundas, que se expandiriam para outros lugares posteriormente.” (Cação & Mendonça, 2011: 221)

avaliações em larga escala como critério para aferição da qualidade da escola, do ensino e do trabalho docente.

Entendido como uma prática na qual se estabelece um diálogo entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem à prática da função socializadora e cultural da escola (Sacristán, 2000), num dado período, o currículo se consubstancia no projeto que a escola constrói e lhe confere identidade. Ao definir currículo referimo-nos à concretização das funções socializadoras e culturais da escola, em sua forma particular de visualizá-las num determinado momento, para determinado curso ou modalidade de educação, em uma trama institucional. O currículo jamais existirá em abstrato.

Relevância do Núcleo de Ensino – NE - para a relação universidade-escola pública

Programa único dentre as universidades públicas paulistas, o *Núcleo de Ensino*¹⁹ da Unesp – Universidade Estadual Paulista visa socializar conhecimentos produzidos pela universidade e defender o ensino público e gratuito, contribuindo para sua melhoria. Expressa a preocupação da universidade em relação à escola pública em todos os seus níveis, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, propiciando intercâmbio sistemático entre universidade e redes de ensino, ao conceber como interlocutores os docentes de ambas as instituições, sistematiza ações conjuntas que expressam o esforço coletivo entre os diferentes graus de ensino.

Mediante financiamento a projetos, pressupõe oferta de bolsas a graduandos e condições para sua realização. Dentre seus objetivos atuais estão: ampliar e contribuir para a competência do profissional a ser formado e dos docentes, quanto às suas tarefas de educadores; desenvolver programas, cursos, oficinas pedagógicas e atividades relevantes, contemplando temas significativos para a educação e política educacional; estimular e desenvolver trabalhos em equipe, possibilitando estudos teóricos e práticos.

No início do programa do NE da Unesp, sua fecundidade acadêmica não foi vislumbrada, e esta “o tornou capaz de resistir a diferentes projetos de gestão da Unesp. [...] Sem dúvida, a fecundidade do NE se consolidava na sua caracterização: o objetivo central de aproximar universidade e sociedade e a meta de articular ensino, pesquisa e extensão” (Barros et al., 2010: 186).

O objetivo de estabelecer uma relação horizontal entre a UNESP e a escola pública consolidou-se, conferindo credibilidade ao trabalho do NE, expressando uma relação de confiança entre os agentes do processo.

Docentes da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP Campus de Marília, ligados ao Núcleo de Ensino, propuseram investigações em uma escola que oferece o Ensino Fundamental e Médio, além de atender alunos com necessidades educacionais especiais, via Sala de Recursos, e possuir um Centro de Línguas – CEL. Dada à complexidade organizacional desta escola; ao número de alunos atendidos; ao Ideb decrescente em relação às metas projetadas; a peculiaridades das políticas de reestruturação da rede de ensino: fechamento de salas de Ensino

¹⁹ Os Núcleos, inicialmente chamados Núcleos Regionais de Ensino da Unesp, foram criados, em 1987 para serem centros de produção de conhecimento na área da educação, constituíssem espaço privilegiado para a formação dos licenciandos, elaborando diagnósticos e propostas de políticas educacionais para a respectiva região de atuação (Pinho, Oliveira, & Saglietti, 2010: 61).

Médio e transformação de escolas comuns em escolas de tempo integral; diminuição do atendimento, transferência compulsória de alunos e professores, esta instituição escolar tornou-se piloto para projetos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e do Núcleo de Ensino de Marília.

Neste contexto, propusemos o projeto *Construindo novos paradigmas para escolas estaduais: papel do projeto político pedagógico*, baseando nossa atuação como *observadora participante* (Junker, 1971).

Nosso trabalho de dois anos configurou-se como intervenção na realidade e ação cotidiana na escola pública, desenvolvido por meio da metodologia de pesquisa-ação e buscou dar conta da realidade microssocial no bojo do processo histórico e político do contexto social, considerando a prática pedagógica como fenômeno concreto, voltando-se para a resolução dos problemas vivenciados pela escola, bem como contribuir para a disseminação de atitudes que “motivam a co-produção de conhecimentos voltados para a mudança da cultura escolar e para o desenvolvimento profissional dos professores” (Ibiapina, 2008: 23).

Consistiram seus objetivos: atuar junto à escola-parceira, na realização de diagnóstico, elaboração e implementação coletiva de estratégias de ação, visando contribuir para a melhoria dos indicadores de qualidade; subsidiar o processo de construção coletiva, acompanhamento e avaliação do projeto educativo; estudar e buscar alternativas de ação para entraves detectados pelo coletivo escolar; assessorar e acompanhar reuniões com famílias e comunidade.

Como procedimentos metodológicos, realizamos o estudo da escola; levantamento bibliográfico; dinâmicas; coleta de dados; entrevistas com os atores escolares; encontros com as famílias. Ações coletivamente planejadas buscaram a construção de uma nova identidade para a escola-parceira e a melhoria da sua qualidade, mediante participação em reuniões com professores e gestores; levantamento de dados sócio-econômico-culturais; observação do cotidiano escolar; estudo conjunto; elaboração coletiva de referenciais e critérios de análise e de intervenção nas atividades educacionais.

Considerações acerca do processo

Inicialmente, deparamo-nos com uma instituição fragilizada, desmotivada e em processo de rupturas: aquelas advindas do processo de adoção de um currículo homogêneo e homogeneizador; anos de Progressão Continuada mal conduzida pela SEE, a gerar defasagens de aprendizagem entre os estudantes; difícil adaptação aos índices buscados pelas avaliações externas direcionadoras do currículo, deixando pouco espaço à atuação personalizada dos docentes; problemas decorrentes da ausência de um Plano de Carreira e de política salarial responsável pela grande mobilidade do corpo docente; docentes ministrando aulas em mais de uma escola, a impedir sua identificação com a escola-parceira; questões específicas, como complexidade da organização escolar – num mesmo prédio funcionam Ensino Fundamental, Ensino Médio, salas de recursos atendendo alunos com necessidade especiais de várias escolas, Centro de Línguas, cursos profissionalizantes; novos professores, muitos remanejados compulsoriamente, em virtude de extinção do Ensino Médio em outras escolas da rede estadual,

resistentes a outras experiências e vivências, que não aquelas tradicionais; mudança de professores coordenadores e acúmulo de atribuições sobre esse profissional, conferidas no processo de implantação e avaliação do *Currículo Oficial do Estado de São Paulo*; professores com dificuldades para trabalhar com alunos inclusos ou mal alfabetizados.

Até conseguirmos a atenção e aceitação dos docentes; a realização de reuniões conjuntas e a nossa participação nas reuniões de trabalho coletivo, o projeto desenvolveu-se lentamente e mesmo a presença dos bolsistas foi negociada.

Após um semestre, pudemos atuar mais conjuntamente nas atividades pedagógicas e realizar o diagnóstico mediante aplicação de questionários. Houve retorno bastante expressivo desses instrumentos, chegando a 100% entre os funcionários. A maioria dos alunos demonstrou seriedade, fornecendo dados relevantes sobre o funcionamento da escola e o processo pedagógico. Também os docentes responderam com interesse, propiciando retorno satisfatório aos objetivos do projeto e possibilitaram a caracterização da escola, sua cultura e histórias coletivas construídas.

Análise dos resultados pode ser discutida com o coletivo escolar e a investigação continuou seu desenvolvimento com maior credibilidade e aceitação. Dessa maneira, a equipe do projeto (coordenadora e bolsistas) participou ativamente de reuniões escolares, realizando levantamento de dados sócio-econômico-culturais da escola; observação do cotidiano; entrevistas e estudos com os atores educacionais.

Nesse momento os docentes puderam ver o alcance que o trabalho conjunto escola / universidade poderia alcançar e houve engajamento nas atividades realizadas.

No ano seguinte, houve reconhecimento da importância da atuação da universidade e maior envolvimento da escola com os projetos. Com a assessoria da universidade e coletivamente com coordenadores e bolsistas dos projetos (Núcleo de Ensino e Extensão) em desenvolvimento, os atores educacionais da escola-parceira - docentes, gestores, funcionários e alunos - demonstraram total aceitação às atividades pedagógicas, culturais, artísticas e lúdicas realizadas, colocando o projeto em um novo patamar.

No que tange à formação dos graduandos bolsistas é possível apontar, dentre inúmeros fatores, que seu processo de formação profissional e, sobretudo, humana deu um grande salto qualitativo. Aguçaram-se as capacidades perceptivas e críticas, ao lado do despertar de suas qualidades e habilidades de pesquisadores sensíveis, com perspectiva de totalidade da situação educacional, capazes de tomar decisões e redirecionar a ação e nesse processo amadureceram como futuros educadores.

A realização do projeto possibilitou, simultaneamente, tornar mais sólida e comprometida a formação inicial de nosso/as graduando/as e propiciar o crescimento profissional, teórico e pessoal aos agentes educacionais da escola-parceira, ao proporcionar-lhes momentos enriquecedores de reflexão e, portanto, de formação continuada.

Ao ter definida para si e para sua comunidade escolar uma identidade e um conjunto orientador de princípios e normas que iluminem a ação pedagógica cotidiana, a escola propicia a ampliação dos conhecimentos dos alunos e de sua própria identidade como sujeitos.

Referências

- Barros, H. F. et al. (2010). Trajetória do Núcleo de Ensino de Marília: caminho de integração entre ensino, pesquisa e extensão. In S. G. L. Mendonça, R. L. L. Barbosa, & N. R. Vieira (orgs.), *Núcleos de Ensino da Unesp: memórias e trajetórias* (pp. 180-208). São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação.
- Brasil. Ministério da Educação. (2011). *Orientações gerais para elaboração do plano de ações articuladas dos municípios (PAR 2011-2014): etapa de diagnóstico*. Brasília, 2011 http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=157&Itemid=365. (Acessível em 10 de Maio de 2014).
- Caçõ, M. I., & Mendonça, S. G. L. (2011). "São Paulo faz escola"? Contribuições à reflexão sobre o novo currículo paulista. In M. A. Granville (org.), *Currículos, sistemas de avaliação e práticas educativas: da escola básica à universidade* (pp. 219-246). Campinas: Papirus.
- Ibiapina, I.M.L.M. (2008). *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Líber Livros.
- Pinho, S. Z., Oliveira, J. B. B., & Saglietti, J. R. C. (2010). A Formação de Professores e os Núcleos de Ensino da Unesp. In S. G. L. Mendonça, R. L. L. Barbosa, & N. R. Vieira (orgs.), *Núcleos de Ensino da Unesp: memórias e trajetórias* (pp. 60-9). São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação.
- Sacristán, J. G. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed.
- São Paulo (Estado). Governo do Estado de São Paulo. Secretaria de Estado da Educação. (2009). *Programa de qualidade da escola*. Nota técnica. São Paulo: SEE/SP.
- São Paulo (Estado). Governo do Estado de São Paulo. Secretaria de Estado da Educação. (2015). *Sistema de avaliação*. <http://www.educacao.sp.gov.br/saresp> (Acessível em 10 de Fevereiro de 2015).

Formação Docente e Formação de Leitores: *Práticas de Leitura de Estudantes de Pedagogia*

Áurea Regina Guimarães Thomazi

Universidade do Estado de Minas Gerais
Centro Universitário UNA
aureagt@gmail.com

Lúcio Alves de Barros

Universidade do Estado de Minas Gerais
luciobarros460@gmail.com

Sara Clementina Silva

Universidade do Estado de Minas Gerais
sarasilva2311@gmail.com

Resumo - Este texto trata de parte de uma pesquisa que teve como objetivo conhecer as práticas de leitura de estudantes de graduação em Pedagogia. Partiu-se do pressuposto de que a familiaridade e o traquejo desses estudantes com as práticas de leitura é fundamental para a formação docente e para que em um futuro próximo esses estudantes possam formar leitores em suas práticas profissionais, como pedagogos. Fundamentado principalmente na sociologia da leitura, esse estudo buscou conhecer as condições de produção das práticas de leitura no percurso biográfico, desde os primeiros contatos com a leitura em casa e na família, passando pelo ensino fundamental até o curso de Pedagogia. Optou-se por uma metodologia qualitativa, entrevistando estudantes de três instituições de ensino superior. Constatou-se que os entrevistados consideraram de grande importância as modificações que as práticas de leitura provocaram em suas vidas e na formação docente.

Palavras-chave: Práticas de leitura; Formação docente; Formação do leitor

Introdução

As práticas de leitura estão presentes em diversos espaços da vida social e se desenvolvem de diferentes maneiras segundo os sujeitos, a época, os interesses, os lugares, entre outros aspectos que as determinam. No Brasil, a leitura é muitas vezes apontada por pesquisas ou pela mídia, como pouco praticada, em decorrência, entre outros aspectos, da pouca disponibilidade de bibliotecas, do alto preço dos livros ao lado do baixo poder aquisitivo da maior parte da população, da formação escolar e, da falta de uma cultura que privilegie a leitura de textos impressos em detrimento de outras atividades.

Por outro lado, defende-se que, o domínio, a prática e, o traquejo dos indivíduos em relação a leitura possibilitam a formação humana no sentido da emancipação. Se a leitura, por si só não garante o exercício da cidadania, ela, ao menos, contribui para que os indivíduos tenham mais consciência de seus direitos e deveres, para que haja, ao menos potencialmente mais condições para se obter maior criticidade e melhores condições para agir sobre a realidade na qual se vive. Um indivíduo que pratica a leitura com maior assiduidade e tem autonomia para recorrer a diversos gêneros e suportes de leitura conforme suas inúmeras necessidades, possivelmente possui mais ferramentas para compreender e atuar sobre o mundo que o cerca.

Ainda que existam muitos estudos sobre as práticas de leitura, em diversas áreas do conhecimento, como a psicologia, pedagogia, história, ciência da informação, literatura ou, da sociologia da leitura, optamos por esta última abordagem, para investigarmos um pouco mais sobre as leituras praticadas por estudantes de pedagogia.

Considerando a importância do pedagogo como mediador na formação de crianças, adolescentes e mesmo de adultos, torna-se necessário conhecer sua visão e suas práticas relacionadas a leitura. É importante explorarmos um pouco mais esse universo da formação de futuros educadores, no sentido de compreender que possibilidades eles poderão oferecer aos alunos como futuros leitores. Embora não seja mecânica a relação entre um educador “grande leitor” e sua atuação junto aos educandos e, nem automático o efeito do primeiro sobre estes últimos, a atitude leitora e a postura do pedagogo em relação a leitura terá influências sobre aqueles junto aos quais irá atuar, sejam os alunos sejam outros professores/ educadores.

Tendo como pressuposto que a prática de leitura não possui uma linearidade como nos mostra Peroni (1995), mas, ao contrário, pode variar conforme o momento de vida, os interesses e as circunstâncias nos propusemos explorar o que Bahloul (1988), ao analisar os chamados “fracos leitores” denomina de percurso biográfico, buscando recuperar a história familiar e escolar dos indivíduos em relação a leitura, ou seja, o gosto, a intensidade e as condições em que se produzem essas práticas, bem como o acesso à elas.

Dado este referencial, a metodologia, portanto, se apoia em uma perspectiva de pesquisa qualitativa, utilizando com recurso essencial a entrevista, procurando conhecer as histórias das práticas de leitura de estudantes de pedagogia. Como amostra optamos por um critério aleatório e variado, identificando em um total de 18 indivíduos, alunos do início, do meio e final do curso de graduação de três redes de ensino superior, a saber, federal, estadual e particular, na cidade de Belo Horizonte, Brasil.

As condições sociais de acesso à leitura

Partindo do princípio de que a leitura deve ser um direito de todos esta pesquisa buscou investigar sobre as práticas de leitura de estudantes de pedagogia, considerando a leitura como objeto sociológico, ou seja, como um fenômeno que é produzido a partir das relações sociais.

A sociologia, tem seu interesse voltado para diversas pesquisas relacionadas às práticas de leitura, particularmente, sobre as condições de produção da leitura em diferentes espaços sociais ou em diferentes espaços escolares. Busca-se compreender porque certos indivíduos ou grupos sociais têm acesso à leitura e outros não e como é este acesso.

A prática de leitura é construída socialmente e se inscreve no cultural e no social, quer seja do ponto de vista da produção, da edição, da distribuição de textos, de seu conteúdo, de suas finalidades e, ainda, de seus prolongamentos ou desdobramentos.

Desta forma a leitura torna-se um objeto do qual a sociologia se apropria e a emancipação que a leitura pode aportar àqueles que a dominam bem e a exclusão que ela pode trazer, para aqueles que não a dominam, passa a constituir um aspecto a se considerado.

Sobre a relação das práticas de leitura com a formação humana, a emancipação e a cidadania Kleiman (2012: 47) discute o conceito de letramento, destacando uma proposta como a da leitura crítica da realidade, defendida por Paulo Freire, e mostra que “o resgate da cidadania, no caso dos grupos marginalizados, passa necessariamente pela transformação de práticas sociais tão excludentes com as da escola brasileira [...]”. Daí a importância da formação do professor como leitor, que também será formador de outros leitores.

Em se tratando de estudantes de pedagogia, portanto futuros pedagogos, que entre outras atribuições deverão trabalhar na formação de leitores, devemos pressupor que a leitura seja uma prática com a qual esses futuros profissionais têm familiaridade e traquejo.

A formação de leitores e os futuros pedagogos

Ainda que o efeito não seja mecânico há, sem dúvida, diferentes desdobramentos na prática pedagógica de um professor ou um educador sobre a formação de uma criança ou um jovem, seja ele leitor ou não.

Assim, destaca-se a importância política de se discutir sobre as práticas de leitura de futuros pedagogos tendo em vista que,

“[...] instrumento de reprodução, mas também espaço de contradição, a leitura é, fundamentalmente, *processo político*. Por isso, aqueles que formam leitores – alfabetizadores, professores, bibliotecários – desempenham um papel político que poderá estar ou não comprometido com a transformação social, conforme estejam ou não conscientes da força de *reprodução* e, ao mesmo tempo, do espaço de *contradição* presentes nas condições sociais da leitura, e tenham ou não assumido a luta contra aquela e a ocupação deste como possibilidade de conscientização e questionamento da realidade em que o leitor se insere.” (Soares, 2004: 28)

Diversos autores mostram a importância dos professores na formação dos alunos como leitores. Hassenforder, Etevé e Lambert (1987) apontam o “talento” do professor no sentido de uma capacidade de estimular os alunos. Esses autores constatarem inclusive o interesse por determinadas obras entre estudantes que vivem em meios socioculturais que não pareciam favorecer tais escolhas.

Um outro exemplo é dado por Schön (1993) sobre leituras de obras literárias por jovens alemães, cujos julgamentos positivos sobre o ensino de literatura são relacionados à pessoa do professor enquanto os julgamentos negativos são atribuídos ao currículo.

Em uma pesquisa sobre formação de leitores na escola, algumas professoras foram convidadas a relatar, entre outros aspectos, sobre os recursos em que elas se apoiam para desenvolver suas práticas de leitura, em sala de aula (Thomazi, 2005). Entre outras constatações o resultado desta enquête revelou que a maior parte das professoras entrevistadas atribuem à seu próprio interesse, criatividade e esforço pessoal a competência para desenvolverem as práticas de leitura em sala de aula. É importante salientar que as entrevistadas, se queixaram da falta de referências para

desenvolver a tarefa de formação de leitores. Os depoimentos revelam que as professoras se sentem sem apoio e fundamentação para desenvolver suas práticas.

E os cursos de formação de professores? E os cursos de pedagogia? De que forma os estudantes de pedagogia são preparados para esse futuro trabalho? E eles próprios como têm se formado como leitores? Como foram suas práticas de leitura ao longo de suas trajetórias familiares e escolares?

Ou ainda:

“Estamos formando um professor-sujeito, participante ativo da produção de significados sociais, aquele que pode compreender e reelaborar os processos e as razões das interlocuções? Os nossos alunos universitários e futuros professores têm tido a oportunidade de experimentar essa linguagem com a finalidade precípua de integrar-se ao mundo dos seus futuros alunos? [...] Vale dizer, o professor também deve saber ler a partir dos pressupostos da visualidade, para que, retirando dela sua força enunciativa, compreenda melhor o mundo. Essa é uma das finalidades da formação docente que devemos, nós professores universitários formadores de professores, imprimir ao nosso horizonte.” (Dayrell & Belmiro, 2011: 186)

Se, certos estudos se dedicam a investigar se os indivíduos são leitores ou não e, outros se preocupam até com a classificação em “fracos” “médios” ou “fortes” leitores, há ainda aqueles que questionam as pesquisas que utilizam critérios essencialmente quantitativos, pois um “fraco” leitor pode tanto ser um indivíduo que diminuiu a intensidade de leitura como alguém que não lia praticamente nada, anteriormente, e passou a ler progressivamente.

Assim, a legitimidade da prática de leitura é vista sob outro prisma pois:

“O leitor muda e renova suas leituras ao sabor de suas experiências; abandona ou retoma a prática da leitura, modifica suas escolhas. Não-leitores podem tornar-se grandes leitores; pode-se perder ou adquirir a familiarização com o livro conforme as peripécias da vida, graças a encontros mais ou menos estimulantes; grandes leitores perdem, às vezes, sua atração pelo livro, perdem o interesse por ele. O amor pela leitura se descobre ou se redescobre em diversos períodos da existência[...]” (Horellou-Lafarge & Segré, 2010: 124-125).

Entretanto, não nos interessamos apenas sobre o que lêem os estudantes mas principalmente pela relação que cada um destes indivíduos estabelece com a leitura, assim como suas trajetórias de leitores.

“Diz -se hoje que os estudantes leem pouco porque há uma crise da leitura, resultante do fato de que outros interesses substituem o interesse pelos livros. Pode ser, e não haveria que negar. Entretanto, mesmo assim, quaisquer que sejam as motivações que o conduzem à leitura, um aspecto a observar seria que ele lê porque quer encontrar nos livros respostas para questões que não formula bem ou para desenvolver uma linguagem que lhe permita exprimir pensamentos, ideias e opiniões

convenientes acerca daquilo que lê ou, simplesmente, para satisfazer a sua consciência de cidadão cultivado, que exige dele que tenha lido muitos livros.”

(Suttana, 2011: 72)

As práticas de leitura de estudantes de Pedagogia

Esse cuidado nos fez incluir no roteiro de entrevistas perguntas sobre as práticas de leitura em um sentido mais amplo incluindo a diversidade de suportes e as influências que cada estudante teve em seu percurso biográfico de leitor, desde a família, passando pela escola e chegando ao ensino superior. Entretanto, aqui apresentamos apenas algumas constatações sobre os dois extremos: as leituras na infância junto a família e no curso de Pedagogia.

Constatamos que a maior parte dos pais e mães dos estudantes entrevistados não possuíam grande familiaridade com a leitura seja ela qual fosse, quando estes estudantes eram crianças e iniciavam sua incursão no mundo letrado. Foi possível notar que não há distinção entre as práticas de leitura dos pais dos estudantes das três redes de ensino, seja privada, estadual ou federal. Da mesma forma não constatamos diferenças entre as práticas de leitura de pais e mães, o que parece ser coerente com os dados sobre escolaridade, que igualmente não se distinguiu nesse grupo pesquisado.

A análise das entrevistas nos mostra que pais e mães não liam ou liam muito pouco ou raramente, sendo que um entrevistado declarou que a mãe era analfabeta. Entre os que liam alguma coisa, foram citados em primeiro lugar leituras religiosas como a Bíblia, em segundo jornal e histórias em quadrinhos. Vale ressaltar que nesse caso as histórias em quadrinhos eram lidas pelos pais para eles próprios, ainda que elas pudessem ser lidas algumas vezes em voz alta nas leituras que faziam para os filhos. Apareceram ainda leituras de auto ajuda, bulas, receitas e revistas.

No que se refere às leituras que os pais praticavam para esses estudantes quando eram pequenos, percebe-se que há um pouco mais de investimento, mesmo da parte de pais que não se interessavam pela leitura. Notadamente as mães se mobilizam em torno dessa atividade. Entretanto, a cobrança dos estudos parece ser feita, como no caso de um pai que não lia mas “xingava” quando o filho não estudava, ou daqueles, que repetiam “quem não lê e estuda muito, não consegue nada na vida. Há ainda aqueles que incentivavam comprando livros, revistinhas e até dicionário ou coleções de livros.

E, as leituras no ensino superior? Que contribuições a formação docente em Pedagogia tem trazido para os futuros educadores como leitores?

A respeito das leituras praticadas na faculdade também não se constatou diferenças marcantes entre os relatos dos estudantes das três redes. A maior parte declarou ler tudo o que os professores indicam para as aulas, realização de trabalhos, pesquisa, enfim tudo o que é obrigatório. A esse respeito, uma entrevistada se queixou dessa obrigatoriedade, declarando: “estou lendo Paulo Freire mas é tão obrigatório que tira o prazer”. Alguns, notadamente, da rede estadual, ressaltaram ler além do que é solicitado ou exigido pelos professores. O conteúdo lido é essencialmente “teórico”, voltado para as ciências sociais, como filosofia, sociologia e metodologia

científica, além de temas inerente à pedagogia e à educação. E, a finalidade dessas leituras é ilustrada pelas palavras de uma estudante “tudo para desenvolver a capacidade crítica”.

Constatou-se que os professores tendem à se limitar às leituras específicas de cada disciplina mas alguns poucos indicam algumas leituras complementares, extras, referentes à outros conteúdos. Há também pouca indicação de títulos de literatura ou de vídeos. Apenas uma professora da universidade federal foi citada como forte indicadora do gênero literário, de filmes e museus.

Nem todos determinaram a quantidade de suas leituras, o número de horas ou de páginas, mas nenhum disse ler pouco sendo que alguns destacaram ler intensamente ou em “quantidade impressionante”. A maior parte dos entrevistados utiliza como suporte, textos “xerocados”, sendo que um terço revelou usar mais fotocópias que livros ou periódicos.

E quando perguntados sobre as modificações que as práticas de leitura na faculdade provocaram em suas vidas, as respostas dessa amostra, foram todas no mesmo sentido dos seguintes depoimentos:

“A leitura nos possibilita ter outro olhar sobre o mundo, inclusive sobre nossas próprias práticas de leitura.”

“Sem dúvida, depois de ler Freud minha vida nunca mais foi a mesma. Os teóricos da educação mudaram minha forma de enxergar o mundo e entender as relações humanas. Foram incontáveis paradigmas quebrados.”

“As leituras da faculdade ampliaram minha visão em relação a tudo ou quase tudo que conheço. Agora enxergo situações não explícitas que interferem na vida. Sou mais crítico e analítico.”

“A leitura modifica nossa vida modificou minha vida. Mais ainda, depois da faculdade tenho outra visão. Tenho senso crítico.” (Dados da pesquisa)

Considerações finais

Apesar do pouco contato com a leitura na infância, vivida em um ambiente pouco letrado e das limitações da prática de leitura universitária que é focada principalmente nos textos teóricos os depoimentos sobre os desdobramentos das práticas de leitura desenvolvidas ainda que mais tardiamente, indicaram com unanimidade que esses estudantes percebem e valorizam a importância da leitura em sua formação docente.

Embora não tenham sido relatados nesse texto, os demais dados levantados nas entrevistas nos revelaram que ainda que a dedicação à leitura literária varie entre esses estudantes de Pedagogia, os depoimentos sobre a importância da leitura e o próprio conceito de leitura mostram que os futuros pedagogos valorizam a leitura como prazer, entretenimento e instrumento de construção do saber.

Entretanto, dado o limite do tempo, absorvido pelas leituras técnicas e teóricas, destaca-se o desafio de como conciliar a prática de leitura voltada para o trabalho docente, com a prática de

leitura voltada para o interesse pessoal, igualmente importante para a formação docente e para a formação de alunos e leitores com os quais esses futuros docentes irão se relacionar, e os quais se propõem a educar e formar.

Referências

- Bahloul, J. (1988). *Lectures précaires, étude sociologique sur les faibles lecteurs*. Paris: Service des études et de la recherche, BPI Centre George Pompidou.
- Dayrell, M., & Belmiro C.A. (2011). Formação de professores e os desafios contemporâneos dos livros de literatura. In A. A. Martins, M. Z. V. Machado, G. Paulino, & C. A. Belmiro (orgs.), *Livros e Telas* (pp. 175-187). Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Hassenforder, J., Etevé, C., & Lambert, O. (1987). Role du college dans le développement des lectures de l'enfant à l'adolescent. *Inter CDI*, (90), 20-35.
- Horellou-Lafarge, C., & Segré, M. (2010). *Sociologia da Leitura*. Cotia, São Paulo: Ateliê Editorial.
- Kleiman, A. (2012). (org.). *Os significados do letramento. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. (2ed.) Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Peroni, M. (1995). *Histoires de lire*. Paris: Bibliothèque publique d'information. Centre Georges Pompidou.
- Schön, E. (1993). La fabrication du lecteur. In M. Chaudron & F. de Singly, *Identité Lecture Ecriture*. Paris: Centre Georges Pompidou. BPI.
- Suttana, R. (2011). Um problema de formação: reflexões sobre literatura, leitura e ensino. *Leitura Teoria e prática*, 29(57), 66-77.
- Soares, M. B. (2004). As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In R. Zilberman & E. T. da Silva (orgs), *Leitura perspectivas interdisciplinares* (pp.18-29). São Paulo: Ed. Ática.
- Thomazi, A. R. G. (2005). *L'enseignant de l'école élémentaire et le curriculum de la lecture*. Enquête à Belo Horizonte Brésil. Doutorado, Ciências da Educação, Université Paris V.

Interdisciplinaridade Geologia e Matemática: Estudos numa perspetiva de formação de professores ao longo da vida

Maria Aparecida de Moura Amorim Sousa

Universidade de Coimbra
ninamamorim@gmail.com

Celeste Romualdo Gomes

Universidade de Coimbra
romualdo@dct.uc.pt

Resumo - A Educação depende, para além doutros fatores, da formação dos professores. A formação ao longo da vida é imprescindível para uma atualização e para uma educação para todos (UNESCO). A interdisciplinaridade, bem como a realização de aprendizagens significativas são fundamentais. Neste estudo, foram definidos os seguintes objetivos: selecionar, revelar e justificar exemplos de interdisciplinaridade Geologia e Matemática; e selecionar temas para desenvolver recursos numa preceptiva interdisciplinar. Enquadrou-se numa metodologia qualitativa. Os temas selecionados foram: geometria esférica, paleomagnetismo, curva de deriva polar aparente e tectónica global. Concluiu-se que existem exemplos de modelos de geometria esférica para resolver problemas de paleomagnetismo. Os recursos selecionados para construir foram: numa perspetiva histórica e evolução da geometria esférica (importância dos descobrimentos portugueses); para a compreensão da geometria do planeta; em estudos de paleomagnetismo e na construção de modelos de curvas de deriva polar aparente, importantes para a fundamentação da Teoria da Tectónica Global.

Palavras-chave: Formação de Professores, Geologia e Matemática, Geometria esférica.

Introdução

Atualmente, na senda das últimas décadas, ocorrem grandes transformações com o avanço da Ciência e da Tecnologia. Este avanço ganhou destaque e as sociedades dependem do conhecimento. Nesta condição, exige-se uma melhoria da educação, uma preparação do cidadão e com formação contínua. A este propósito, a educação é a base fundamental para este novo século. Nos relatórios de planeamento da Unesco, propõe-se uma educação ao longo da vida, isto é, uma formação que ultrapasse a vida escolar.

A interdisciplinaridade contribui, de uma forma muito positiva e agregadora, para o ensino e aprendizagem e é um fator de grande importância da mudança na sala de aula, “a necessidade de interdisciplinaridade impõe-se como forma de compreender, modificar o mundo e buscam restabelecimento da unidade perdida do saber” (Fazenda, 1993: 49).

A qualidade do ensino depende, para além doutros fatores, da formação dos professores. Esta formação, ao longo da vida, é imprescindível para uma atualização e para uma educação para todos (Unesco, 2014). Tema destacado na reunião com diversos países que pactuavam com soluções para uma educação que acompanhe as mudanças económicas e sociais e as reformas

produtivas do tempo. Destaca que a formação dos professores são as bases para o enfrentamento da crise na educação e no planejamento das políticas educacionais do pós-2015.

Por vezes, existe, alguma dificuldade em motivar os alunos para a aprendizagem e muitos alunos, manifestam dificuldades e pouca motivação, não encontrando aplicação da Matemática a problemas das Ciências da Terra. No ensino da Matemática também não são usados, com muita frequência, exemplos de problemas ou exercícios com exemplos de Geologia.

Os docentes de disciplinas de Geociências e de Matemática em Portugal e no Brasil, também não apresentam formação adequada para implementar estes exemplos no ensino. Neste estudo, serão centrados esforços no âmbito da formação de professores ao longo da vida, tendo em conta a interdisciplinaridade entre a Geologia e a Matemática.

Na perspetiva de formação de professores, foram definidos os seguintes objetivos: mostrar que existem diferenças entre a geometria euclidiana (plano) e a geometria não-euclidiana (espaço); revelar exemplos de aplicação de geometria esférica na construção de modelos interpretativos no âmbito da Geologia; analisar os programas, os manuais de ensino do Brasil e de Portugal e livros científicos; e seleccionar exemplos para desenvolver recursos numa perspectiva interdisciplinar Geologia e Matemática.

Geometria esférica

Acredita-se que a Matemática surgiu do desenvolvimento. Teriam sido os gregos a expandir os conhecimentos geométricos. Euclides apresentou a “Matemática na forma dedutiva, partindo de definições e certos princípios básicos (axiomas e postulados) e construindo gradualmente, a partir deles, as provas de todos os outros conhecimentos geométricos” (Silva & Martins, 2006: 16). Os elementos, obra de Euclides, dividida em 13 livros, o maior número de publicações do conhecimento geométrico e fixou acerca de dois mil anos como única e absoluta. Dos trabalhos desse matemático, existem cinco postulados e um destes postulados se destacou na dúvida matemática.

Com muitas mudanças históricas, filosóficas e epistemológicas, os matemáticos, a época, perceberam que não havia somente a geometria euclidiana, mas as geometrias não-euclidianas (hiperbólica, esférica e fractal). Peri Kinoumenes Sphairas (On the rotating sphere) de Autolycus de Pitane, no século IV a.C foi o primeiro trabalho de Geometria esférica na antiguidade. O português Pedro Nunes (Professor da Universidade de Coimbra) destacou-se em estudos de Geometria esférica em problemas com aplicação na astronomia e navegação. Exemplos desses problemas, com rotas de navegação que mantêm o percurso do navio num rumo constante cruzando todos os meridianos segundo o mesmo ângulo, e este percurso determina a curva loxodrómica (Latas, 2013) (Fig.1). O que determinou que não é o caminho mais curto, não trata-se de um arco no círculo máximo da esfera (curva que diminui a distância entre dois pontos).

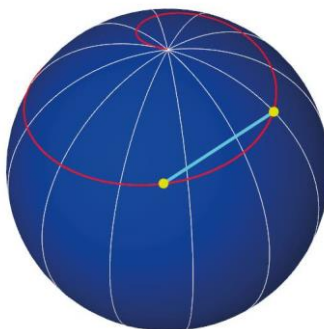


Figura 1 - Curva Loxodrômica do português Pedro Nunes

Para estudos da Geometria esférica é preciso explorar os seus elementos e aplicações. “Uma esfera é a superfície curva fechada cujos pontos se encontram todos a igual distância, R , de um ponto interior, o centro da esfera” (Fernandes, 2013: 23). A reta é ilimitada e a soma dos ângulos internos de um triângulo é maior que 180° e outras. Trata-se de uma superfície esférica que possui: corda, diâmetro, pontos antípodas e circunferência máxima. Seus elementos principais são: eixo, pólos, equador, paralelo e meridiano. Podemos, ainda, apresentar: o triângulo esférico (Fig. 2), calota esférica, zona esférica, fuso esférico, e geodéica.



Figura 2 – Triângulo esférico ABC

São muitas as diferenças entre a geometria esférica (não euclidiana) e a geometria euclidiana, a primeira no espaço e a outra no plano. Por exemplo, observar o menor caminho entre dois pontos no globo terrestre, onde temos como resposta que vai ser o menor arco de circunferência máxima que passa por esses dois pontos. É de vital importância os professores e alunos conhecerem outras diferenças e aplicações da geometria esférica.

Geologia e Matemática

Nos programas oficiais recomendam-se o abandono de práticas do modelo tradicional, isto é, práticas de ensino disciplinar, dando preferência a práticas centradas no aluno e no desenvolvimento de competências para versar situações-problema na sala de aula. Práticas de competências de questionamentos, argumentação, observação, resolução de problemas, trabalho em grupo e outros.

Interdisciplinaridade caracteriza-se pelo grau de interação real das disciplinas (Japiassu, 1976). Uma forma diferente de aprender os processos da Terra. Tanto em Portugal, como no Brasil, os programas curriculares destacam a interdisciplinaridade e a resolução de problemas como caminho integrador das várias disciplinas e metodologia importante para o ensino das ciências. Resolução de problemas é considerada por professores, alunos, manuais escolares e pelas próprias instituições, como uma área de trabalho relevante (Lopes, 2004).

Newton (1642 – 1727), propôs que a forma da Terra fosse um elipsóide achatado nos pólos. Sabe-se que a forma da Terra não é uma esfera, mas podemos imaginar o globo terrestre como uma esfera. A esfera pode ser considerada um modelo (simplificado) do planeta Terra e tem a geometria esférica que se dedica ao seu estudo (Latas, 2013).

Estudos de paleomagnetismo, com construção de curvas de deriva polar aparente que indicam como uma placa se movimentou em relação ao eixo de rotação, que são importantes para a fundamentação da Teoria da Tectónica global, podem ser interpretados com os modelos matemáticos. A integração entre a Matemática e a Geologia acontece, na medida em que o conhecimento geológico e matemático contribui para o entendimento da Terra e faz uma conexão entre os processos da natureza.

Formação de Professores

A formação de professores foi tema destacado na reunião com diversos países que procuram soluções para uma educação que acompanhe as mudanças económicas e sociais e as reformas produtivas do tempo. A Declaração de Quito afirma que, “os países para participar do mundo moderno, precisam investir na formação do professor, sem educação de qualidade não haveria crescimento, equidade, nem democracia” (Unesco, 2014).

A formação de professores de Matemática e de Ciências, em particular, é um dos focos mais investigados, para encontrar soluções de melhoria no ensino e aprendizagem. É da formação e do próprio professor que depende a formação do aluno. Nas investigações, pesquisadores questionam a falta de recursos. De acordo com Ponte (1993), os professores sentem falta de recursos didáticos com situações-problema e alguns sentem dificuldades em conduzir as actividades de resolução de problemas. Além da falta de recursos didáticos, os professores reclamam a ausência de práticas pedagógicas diferentes para motivar, incentivar os alunos e os mesmos pensar, questionar, organizar e resolver as atividades interagindo entre os pares.

Tratando-se da Geometria esférica, pode salientar-se que as dificuldades podem estar na ausência dos conteúdos nos manuais didáticos e/ou na própria formação do professor, pois nos cursos de Licenciatura em Matemática, conteúdos da Geometria não-euclidiana não são lecionados.

O desafio que se coloca ao professor, na atualidade, é uma formação ao longo da vida, aprender e aprender sempre para associar a teoria e a prática de forma motivadora e incentivadora na construção do conhecimento. O que não deve ser aceite a lecionação, simplesmente de forma reduzida, teórica e limitada, seja única forma do professor ensinar a Matemática e a Geologia.

Metodologia

Este estudo consistiu numa investigação qualitativa com análise de conteúdo. A experiência das autoras enquanto docentes e formadoras de professores nas áreas da Matemática e da Geologia justifica a escolha de um tema interdisciplinar. A metodologia seguida foi a seguinte: foram analisados os documentos oficiais, os programas das disciplinas e os manuais escolares de forma a saber se os documentos oficiais estão em consonância com os manuais escolares, se a geometria esférica está presente e de encontrar temas de modelos da geologia que utilizam a matemática. A análise de conteúdo foi nos manuais escolares das Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química) e Matemática de 3.ª série do ensino médio do Brasil, de Biologia e Geologia (10.º e 11.º ano), de Geologia e Matemática (12.º ano) de Portugal e livros científicos. Os temas selecionados foram geometria esférica, paleomagnetismo e Tectónica Global.

Amostra

A amostra foi composta por 8 (oito) manuais escolares das ciências da natureza (Física, Química e Biologia), Matemática, Biologia e Geologia, Geologia (de ME1 a ME8, não identificados), escolhidos habitualmente pelos professores, e usados nas escolas e 5 livros científicos (Tab.1). Os manuais brasileiros são da mesma editora, os portugueses são da mesma editora e têm autores comuns.

Tabela 1 – Amostra de 8 manuais escolares e 5 livros científicos

Código de Identificação	Manual escolar e livro científico	Ensino
ME1	Manual escolar de Física	3ª série
ME2	Manual escolar de Química	3ª série
ME3	Manual escolar de Biologia	3ª série
ME4	Manual escolar de Matemática	3ª série
ME5	Manual escolar de Biologia e Geologia	1º ano
ME6	Manual escolar de Biologia e Geologia	1º ano
ME7	Manual escolar de Geologia	1º ano
ME8	Manual escolar de Matemática	1º ano

LC1	Butler, R. F. (1992). <i>Paleomagnetism: Magnetic Domains to Geologic Terranes</i> . Portland, Oregon, EUA: Blackwell Scientific Publications.	S uperior
LC2	Lanza, R., & Meloni, A. (2006). <i>The Earth's Magnetism: an introduction for geologists</i> . Heidelberg, New York: Springer-Verlag.	S uperior
LC3	Jeans, H. W. (1873). <i>Plane and spherical trigonometry</i> . Harvard university. EUA: Cambridge.	S uperior
LC4	Todhunter, I. (1878). <i>Spherical trigonometry for the use of colleges and schools</i> . London and New York: Macmillan and Co.	S uperior
LC5	Yong, J. R. (1833). <i>Elements of plane and spherical trigonometry: With its applications to the principles of navigation and nautical astronomy. With the logarithmic and trigonometrically tables</i> . London: J. Souter.	S uperior

Instrumentos

Para atingir os objetivos deste estudo, optou-se por análise de conteúdo. Assim, foi utilizado um instrumento adaptado de Leite (2002) (Tab. 2). Uma grelha pré-determinada é um instrumento importante para uma análise qualitativa, pois relembra sobre os itens que devem ser procurados durante a análise.

Tabela 2 – Grelha de Análise (adaptado de Leite, 2002).

Categoria	Subcategoria
Proposta de atividades	geometria esférica, paleomagnetismo, curvas de deriva polar aparente e tectónica de placas.
Tipologia das atividades	pergunta exercício problema pesquisa modelo científico

Resultados

Os resultados da análise dos documentos oficiais e programas curriculares sustentam a integração das disciplinas para o processo da interdisciplinaridade/contextualização, destacam algumas referências da Geometria esférica e consideram importantes os conceitos geométricos para o desenvolvimento do pensamento, questionamento e descrição dos processos da Terra.

Observando a categoria propostas de atividades envolvendo a geometria esférica nos conteúdos de paleomagnetismo, curvas de deriva polar aparente e de tectónica de placas, verifica-se que não existe qualquer atividade nos manuais escolares (Tab. 3). Ressalta que esta ausência, desvaloriza o conhecimento da Matemática, por não mostrar a geometria na superfície esférica, as relações trigonométricas e as diferenças da geometria no plano e no espaço, podendo causar dificuldades para os professores e alunos, pois utilizam o manual escolar como principal referência

nas salas de aula, muitas vezes, como fonte única de informação. Existem, como seria de esperar, exemplos de atividades, nos livros científicos, como modelos de curvas de deriva polar aparente.

Tabela 3 – Propostas de atividades envolvendo a geometria esférica nos conteúdos de paleomagnetismo, curva de deriva polar aparente e tectónica de placas (ME – Manual escolar; LC – Livro científico).

Subcategoria	Ítem específico	Manuais escolares (ME) e livros científicos (LC)												
		ME 1	ME 2	ME 3	ME 4	ME 5	ME 6	ME 7	ME 8	LC1	LC2	LC3	LC4	LC5
propostas de atividades	geometria esférica, paleomagnetismo, curva de deriva polar aparente e tectónica de placas	-	-	-	-	-	-	-	-	X	X	-	-	-
tipologias das atividades	pergunta													
	exercício													
	problema													
	pesquisa													
	modelo científico													

Na análise sobre propostas de atividades da geometria esférica nos conteúdos de paleomagnetismo, curvas de deriva polar aparente e de tectónica de placas nos livros científicos, procurou-se analisar e selecionar dados necessários do estudo. Esta etapa foi muito importante, devido à grande quantidade de exemplos que podem ser utilizados, no sentido de enriquecer e facilitar o ensino e a aprendizagem. Os livros utilizam a geometria esférica, particularmente a trigonometria esférica para cálculos de coordenadas (latitude e longitude) da posição de pólos, envolvendo as coordenadas geográficas do local, co-latitude, declinação e diferença em longitude entre o pólo e o local de amostragem. Foi observado cálculos de direções (declinação e inclinação magnética), a partir de coordenadas local de amostragem e da posição de pólo.

Conclusão

A Geometria, a geometria esférica e seus elementos relacionam-se com a estrutura da Terra. Conceitos geológicos como, paleomagnetismo, curva de deriva polar aparente e tectónica global, estão baseados em importantes ideias da Geometria esférica, pois trata-se de uma geometria espacial de curvaturas e encantadoras equações trigonométricas para cálculos de coordenadas de pólos e de direções (declinação e inclinação). Construção de curvas de deriva polar aparente são exemplos que devem ser utilizados para o ensino e aprendizagem da Geologia e da Matemática no Ensino secundário, no ensino superior e em formação dos professores de Geologia e de matemática.

Os resultados obtidos permitiram concluir que os documentos oficiais e programas curriculares sustentam estratégias inovadoras com interdisciplinaridade/contextualização e aprendizagem baseada na resolução de problemas. Relativamente aos manuais escolares analisados, concluiu-se que não há qualquer atividade que relacione geometria esférica e a geologia. Pelo contrário, nos livros específicos, encontram-se, facilmente, exemplos que podem ser adaptados para o ensino de exemplos de modelos de geometria esférica para a interpretação de casos de geologia. Os resultados apontam para futuras investigações sobre essa área de conhecimento, no sentido de reorganizar os conteúdos, interligando a geometria esférica nos processos de ensino das Geociências.

A partir desta realidade, considera-se que uma primeira necessidade na formação contínua de professores para lecionar a geometria esférica é saber as diferenças que estão entre as geometrias, não somente teoria, mas, com aplicações nos processos do planeta Terra, em prol de um melhor entendimento dos diversos processos e demonstrações desse mundo encantador da geometria esférica.

Pretende-se continuar este estudo com a planificação, construção, implementação e avaliação de recursos, a nível intermédio de conhecimentos, e disponibilizá-los, de uma forma geral, para a Educação em Geologia e Matemática. Espera-se que, no futuro bem próximo, a interdisciplinaridade da Geologia e Matemática seja uma realidade na formação de professores, nos manuais escolares e na sala de aula.

Referências

- Butler, R. F. (1992). *Paleomagnetism: Magnetic Domains to Geologic Terranes*, Portland, Oregon. EUA: Blackwell Scientific Publications.
- Fazenda, I. C. A. (1993). *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro*. São Paulo: Loyola.
- Fernandes, J. M. M. B. (2013). *Princípios de astronomia esférica. Apontamentos de apoio à disciplina de Elementos da Astronomia*. Universidade de Coimbra (texto não publicado).
- Japiassu, H. (1976). *Interdisciplinaridade e Patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago.
- Jeans, H. W. (1873). *Plane and spherical trigonometry*. Harvard university. EUA: Cambridge.
- Lanza, R., & Meloni, A. (2006). *The Earth's Magnetism: an introduction for geologists*. Heidelberg, New York: Springer-Verlag.
- Latas, J. (2013). A Geometria do Planeta Terra. Matemática do Planeta Terra. *Educação & Matemática*, 119, 26-28.
- Leite, L. (2002). History of Science in Science Education: Development and Validation of a Checklist for Analysing the Historical Content of Science Textbooks. *Science & Education*, 11, 333-359.
- Lopes, B. (2004). *Aprender e Ensinar Física*. Braga: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Ponte, J. P. (1993). Os novos programas: que desafios para o professor de Matemática? In Conceição Antunes (org), *Profmat 93* (pp. 61-67). Ponta Delgada: APM.

- Silva, A. P. B., & Martins, R. A. (2006). As Geometrias Não-Euclidianas e o Fim das Verdades Inabaláveis. *Scientific American. Ed. Especial, Erros da Ciência*, 3, 15-19.
- Todhunter, I. (1878). *Spherical trigonometry for the use of colleges and schools*. London and New York: Macmillan and Co.
- Unesco. (2014). *Teaching and Learning: Achieving Quality for All*. http://unesco.nl/sites/default/files/dossier/gmr_2013-4.pdf?download=1 (Acessível em 11 de Abril de 2015).
- Yong, J. R. (1833). *Elements of plane and spherical trigonometry: With its applications to the principles of navigation and nautical astronomy. With the logarithmic and trigonometrically tables*. London: J. Souter.

Problemas e Desafios do Estágio Pedagógico: O Caso da Escola de Formação de Professores do Namibe em Angola

Inês Monteiro

Universidade do Minho
inesvmonteiro@gmail.com

Flávia Vieira

Universidade do Minho
flaviav@ie.uminho.pt

Resumo - Na formação inicial de professores, o estágio representa um contexto complexo e sujeito a diversos constrangimentos e desafios. Importa conhecer as perspetivas dos seus atores, de forma a garantir que os movimentos de mudança incorporem as suas vivências, preocupações e aspirações. Foi com este objetivo que se iniciou em 2014 um estudo na Escola de Formação de Professores Patrice Lumumba, em Angola, envolvendo a recolha de perceções dos atores em 9 cursos (399 estagiários, 56 supervisores da instituição e 105 orientadores das escolas), através do recurso a um questionário. Apresenta-se o estudo e alguns resultados relativos a três dimensões desse questionário – satisfação com a experiência de estágio e de supervisão do estágio, problemas que afetam o estágio e medidas de melhoria. As perceções dos atores revelam uma consciência crítica dos problemas e desafios do estágio, indicando a necessidade de efetuar mudanças significativas nos processos de iniciação à prática profissional.

Palavras-chave: Supervisão de estágio; Problemas; Medidas de melhoria

Introdução

Os objetivos definidos no programa de desenvolvimento das Nações Unidas definem que até 2015 as crianças devem concluir a escolaridade primária. O Governo de Angola acredita que esta e outras metas exigem medidas pensadas no quadro da reforma educativa em curso, como o reforço da capacidade de gestão, identificação, formação e recrutamento de agentes educativos, a focalização dos currículos nas aprendizagens básicas, o planeamento e a supervisão (Governo de Angola & PNUD, 2005). Neste cenário, a formação inicial de professores deverá desempenhar um papel central, assumindo destaque a iniciação à prática profissional e os processos de supervisão pedagógica nesse contexto.

Na Escola de Formação de Professores (EFP) Patrice Lumumba no Namibe em Angola, onde se desenvolveu o estudo aqui referido, os processos de supervisão são ainda pouco consistentes e necessitam de ser investigados e melhorados. Não é possível ainda pensar na supervisão como um processo global que visa um desenvolvimento qualitativo da escola (Alarcão, 2007) e as práticas supervisivas parecem ser mais reprodutoras do que transformadoras (Vieira *et al.*, 2010), o que poderá colocar em causa a melhoria da qualidade da educação escolar.

O estágio desempenha um papel central enquanto espaço de construção de aprendizagens profissionais e a supervisão pedagógica deverá constituir-se como teoria e prática de regulação crítica de processos de ensino e aprendizagem, possibilitando a construção de escolas mais humanistas e democráticas (Vieira, 2009; Vieira *et al.*, 2010). Para tal, os processos supervisivos

devem ser reflexivos e dialógicos, promovendo competências de indagação crítica e de intervenção crítica dos futuros professores (Alarcão, 1996; Ryan, Toohey & Hughes, 1996; Vieira *et al.*, 2010; Vieira & Moreira, 2011). No âmbito dos diversos cenários ou modelos de supervisão (v. Alarcão & Tavares, 2003), assume especial relevo a supervisão clínica, centrada na observação e análise colaborativa das situações pedagógicas. Quando orientada por princípios humanistas e democráticos, a supervisão clínica cria condições favoráveis à comunicação, à negociação de decisões e à clarificação de intenções, o que requer supervisores informados, colaborativos, com uma agenda flexível, capazes de apoiar a inovação e a resolução de problemas (Glickman *et al.*, 2004; Waite, 1995, 1999).

A operacionalização de uma formação reflexiva, dialógica e potencialmente transformadora não constitui uma tarefa fácil, colocando desafios aos formadores e às instituições de formação (v. Borges & Aquino, 2014; Flores & Veiga Simão, 2009; Zeichner & Conklin, 2008; Wilson, Floden & Ferrini-Mundy, 2001). Importa, assim, reforçar a investigação acerca das práticas formativas desenvolvidas e dos fatores que reduzem ou elevam a sua qualidade, construindo conhecimento útil para uma mudança sustentada e ajustada aos contextos locais. Esta foi a principal finalidade do estudo a seguir apresentado, incidente em perceções do estágio na EFP do Namibe²⁰.

Contexto do estudo

O sistema educativo angolano sustenta-se na Lei de Bases do Sistema de Educação, aprovada pela Assembleia Nacional em 31 de dezembro de 2001 (Ministério da Educação de Angola, 2001). Integra vários subsistemas, entre eles o subsistema de ensino não-superior de Formação de Professores, onde os estudantes realizam as Classes 10.^a-13.^a Na 13.^a Classe, entre outras disciplinas, realizam um Estágio Pedagógico com a duração de um ano, ficando habilitados para a docência no ensino pré-escolar e no ensino geral (1.^o ciclo até à 9.^a Classe), podendo prosseguir estudos no ensino superior.

Na EFP do Namibe existem 9 especialidades de formação de professores: Língua Portuguesa; Língua Francesa; Língua Inglesa; Matemática-Física; Biologia-Química; História-Geografia; Educação Física; Educação Visual e Plástica; Magistério Primário. O estágio é realizado em escolas da região (“escolas de aplicação”) e supervisionado por um professor da escola – o “professor tutor”, em cujas turmas o estagiário leciona – e um professor da EFP – o “professor acompanhante”. Este deve observar aulas (5 por trimestre, avaliando três) e discuti-las com o professor estagiário, na presença do professor tutor, preenchendo-se uma ficha de observação que é assinada por todos. O estagiário produz um relatório final de estágio, de acordo com os critérios estabelecidos no Regulamento de Estágio da EFP (2010), e a sua classificação tem em consideração a prática pedagógica e o relatório.

²⁰ O estudo integra o projeto de doutoramento da primeira autora, em curso na Universidade do Minho desde 2014, e é supervisionado pela segunda autora. Aquando do início do estudo, a primeira autora exercia funções docentes e de supervisão na EFP do Namibe como agente da Cooperação Portuguesa em Angola no âmbito do programa Camões, Instituto da Cooperação e da Língua (Projeto Saber Mais). Esta experiência determinou a escolha do contexto de investigação e facilitou o acesso ao terreno para a recolha de dados.

Embora regulamentada, a supervisão pedagógica é uma prática ainda pouco consolidada, persistindo alguma ambiguidade quanto à sua natureza e aos papéis dos seus atores, o que é agravado pela falta de formação especializada em supervisão.

Metodologia de investigação

O estudo enquadra-se num paradigma naturalista da investigação educacional (Guba & Lincoln, 1988), procurando compreender e problematizar a supervisão pedagógica a partir das perspetivas dos seus atores. É um estudo de caso de natureza descritiva e interpretativa, com três objetivos: (1) Caraterizar perceções dos professores acompanhantes, professores tutores e estagiários sobre as funções da supervisão, o perfil do supervisor, o processo superviso e as práticas educativas nas escolas; (2) Sinalizar boas práticas de supervisão e os fatores que as promovem na perspetiva dos seus atores; (3) Identificar constrangimentos e medidas de melhoria da supervisão no estágio pedagógico, na perspetiva dos intervenientes. A recolha de dados implicou a construção do Questionário Sobre Perceções da Supervisão em Estágio, administrado no contexto do estudo e preenchido de forma anónima. O instrumento, previamente testado com sujeitos que não participaram no estudo (na EFP do Lubango), é maioritariamente constituído por perguntas de resposta fechada e apresenta três versões semelhantes para os três grupos de participantes, permitindo a triangulação de perceções de forma a elevar a credibilidade dos resultados. Integra 8 secções:

- A. Perfil académico e profissional do participante
- B. Finalidades e atividades da supervisão de estágio (perceção da importância de um conjunto de finalidades/atividades e da sua presença nas práticas vivenciadas)
- C. Perfil dos professores acompanhantes e professores tutores (perceção da importância de um conjunto de caraterísticas/ funções do supervisor e da sua presença nos supervisores dos cursos)
- D. Práticas educativas nas escolas (perceção da importância de um conjunto de princípios da ação educativa e da sua presença no planeamento, observação e análise de aulas no estágio)
- E. Competências profissionais a desenvolver no estágio (perceção da importância de um conjunto de competências e das que são mais desenvolvidas no estágio)
- F. Problemas do estágio (perceção da gravidade de um conjunto de potenciais problemas)
- G. Medidas para melhorar a supervisão no estágio (indicação livre de um máximo de quatro medidas)
- H. Avaliação global da experiência de (supervisão do) estágio (numa escala de nove pontos: 1-Extremamente Negativa/ 9-Extremamente Positiva)

O questionário foi respondido por 560 participantes: 399 estagiários, 56 professores acompanhantes e 105 professores tutores das escolas). Apresentamos em seguida resultados relativos ao terceiro objetivo do estudo: satisfação com o estágio (secção H), problemas que mais

o afetam (secção F) e medidas de melhoria da supervisão (secção G). Os dados foram tratados com recurso à estatística descritiva (SPSS).

Perceções do estágio: satisfação, problemas e medidas de melhoria

A última secção do questionário solicitava aos participantes que avaliassem globalmente a sua experiência de estágio (no caso dos estagiários) e de supervisão de estágio (no caso dos professores acompanhantes e tutores), numa escala de 1 (Extremamente Negativa) a 9 (Extremamente Positiva). O Gráfico 1 apresenta os resultados, mostrando perceções diferenciadas. As respostas distribuem-se maioritariamente nos pontos 6 a 8 da escala, sendo que a média do grau de satisfação dos estagiários com a experiência de estágio (7,15) é superior à média do grau de satisfação dos professores tutores (6,78) e dos professores acompanhantes (6,52) com a supervisão do estágio.

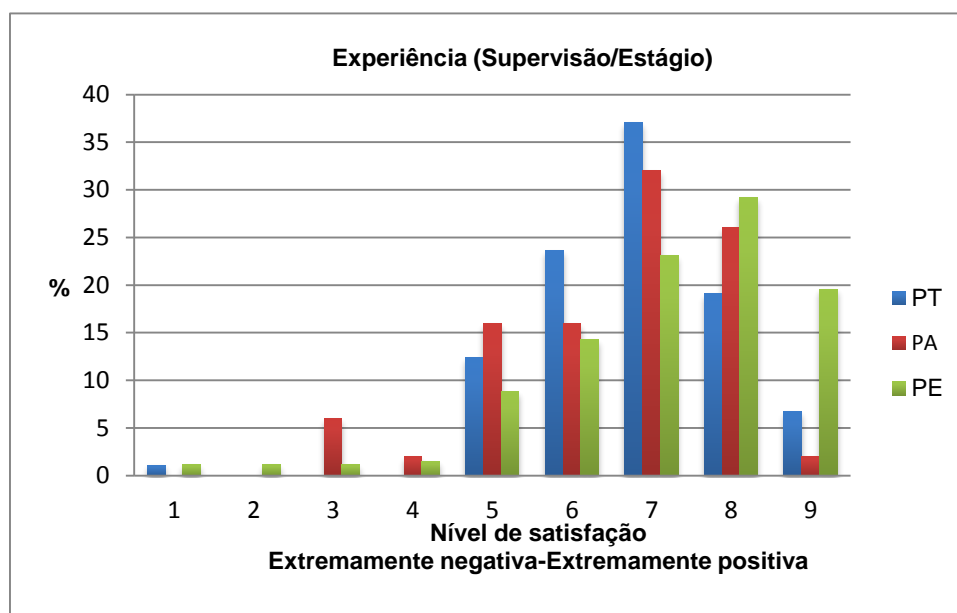


Gráfico 1. Nível de satisfação dos intervenientes no estágio

Para conhecer as perceções dos três grupos sobre os problemas do estágio, e com base no conhecimento da realidade em estudo, o questionário apresentava uma lista de 24 potenciais problemas relativos às condições das escolas, à formação prévia dos estagiários e às suas competências e investimento no estágio, à formação dos supervisores e às suas práticas supervisivas, às condições de trabalho do professor acompanhante (número elevado de estagiários), e à coordenação/ comunicação entre a EFP e as escolas. Solicitava-se aos participantes que assinalassem os problemas que mais afetam negativamente a qualidade do estágio. O Quadro 1 apresenta os 18 problemas assinalados por, pelo menos, 40% do total de participantes (última coluna): 6 dizem respeito às escolas e relacionam-se com a falta de recursos, turmas com excessivo número de alunos, alunos desmotivados, indisciplinados ou com problemas de aprendizagem, e falta de reconhecimento dos estagiários nas escolas; 7 dizem respeito aos supervisores, indicando falta de coordenação e comunicação entre professores acompanhantes e

tutores, falta de formação de ambos os grupos, excesso de estagiários atribuídos aos professores acompanhantes e práticas de avaliação pouco formativas; finalmente, 5 reportam-se aos estagiários, apontando a sua insuficiente preparação prévia, desmotivação para o ensino, pouco tempo para se dedicarem ao estágio e dificuldades de reflexão.

A percentagem total de respostas varia entre 40,7% e 63,4%. As variações entre os grupos não são muito significativas, à exceção de cinco casos onde existem diferenças da ordem dos 20%, indiciando, muito possivelmente, diferenças de perspetiva resultantes das vivências e expectativas de cada um dos grupos. Assim: a indisciplina dos alunos é menos assinalada pelos professores acompanhantes (33,9%) e sobretudo assinalada pelos estagiários (57,1%), que vivenciam diretamente os problemas da relação pedagógica; o excessivo número de alunos por turma é sobretudo assinalado pelos professores acompanhantes (62,5%) e menos assinalado pelos professores tutores (38,1%), mais habituados a esta realidade; a falta de reconhecimento das competências dos estagiários por parte das escolas é sobretudo assinalada por eles (49,1%) e menos pelos seus supervisores; a falta de coordenação/ comunicação entre professores acompanhantes e tutores é mais assinalada pelos professores estagiários (63,4%), que sentirão diretamente os efeitos deste problema, e menos assinalada pelos professores acompanhantes (42,9%); o número elevado de professores estagiários atribuídos aos professores acompanhantes é mais assinalado pelos segundos (60,7%) e menos assinalado pelos professores tutores (41,9%).

Problemas do estágio (considerados graves)	PA n=56	PT n=105	PE n=399	Totais n=560
Escolas				
Poucos materiais pedagógico-didáticos de apoio ao ensino	66,1	60,0	63,9	63,4
Alunos muito indisciplinados	33,9	50,5	57,1	53,6
Alunos com muitas dificuldades de aprendizagem	50,0	46,7	55,4	53,2
Turmas com excessivo número de alunos	62,5	38,1	53,6	51,6
Alunos muito desmotivados para aprender	39,3	41,9	56,5	52,0
Falta de reconhecimento de competências dos estagiários por parte da escola	28,6	21,9	49,1	42,0
Supervisores				
Falta de coordenação e comunicação entre PA e PT	42,9	54,3	63,4	59,6
Falta de formação dos PT sobre estratégias de supervisão	71,4	54,3	55,6	57,0
Falta de formação dos PA sobre estratégias de supervisão	37,5	43,8	49,9	47,5
Falta de formação dos PA sobre estratégias de ensino inovadoras	37,5	49,5	53,1	50,9
Falta de formação dos PT sobre estratégias de ensino inovadoras	53,6	49,5	50,9	50,9
Número elevado de professores estagiários atribuídos a cada PA	60,7	41,9	50,6	50,0
Práticas de avaliação pouco formativas e sem a participação dos estagiários	30,4	36,2	43,5	40,7
Estagiários				
Insuficiente preparação prévia dos estagiários ao nível científico	71,4	60,0	60,2	61,3
Insuficiente preparação prévia dos estagiários ao nível pedagógico-didático	50,0	45,7	43,9	44,8
Falta de motivação para o ensino por parte dos estagiários	50,0	53,3	49,1	50,0
Pouco tempo dos estagiários para se dedicarem ao estágio	41,1	45,7	47,6	46,6
Dificuldades de reflexão sobre as práticas por parte dos estagiários	46,4	40,0	41,6	41,8

Legenda: PA: Professores Acompanhantes (supervisores da EFP) / PT: Professores Tutores (supervisores da escola) / PE: Professores Estagiários

Quadro1. Problemas mais graves do estágio: percepções dos participantes

O Quadro 1 indica problemas que trazem desafios importantes para a supervisão e que exigem medidas de melhoria significativas. Na análise das propostas apresentadas pelos participantes (pergunta de resposta aberta onde podiam indicar até 4 medidas), selecionámos as medidas que se relacionam mais diretamente com os problemas acima apresentados, sintetizadas no Quadro 2 e relativas às escolas, aos supervisores e aos estagiários (as medidas apontadas pelos três grupos são apresentadas em *itálico*).

Áreas problemáticas do estágio	Medidas apresentadas pelos Professores Acompanhantes, Professores Tutores e Professores Estagiários
Escolas	
Recursos	Melhores condições materiais e infraestruturas Criação/ adaptação de materiais didáticos Disponibilização de manuais aos estagiários durante o estágio
Alunos	Redução do número de alunos por turma Inovação pedagógica por parte dos estagiários
Reconhecimento dos estagiários	Aceitação das inovações trazidas pelos estagiários às escolas
Supervisores	
Coordenação/ comunicação entre a EFP e as escolas	<i>Planificação conjunta das atividades do estágio (PA, PT e estagiários)</i> <i>Uniformização de linguagens e de modos de planificação de aulas</i> Partilha e uniformização de metodologias de ensino Orientação clara por parte da EFP em relação às tarefas nas escolas
Formação dos PA e PT	<i>Formação científica, pedagógico-didático e supervisão, incluindo estratégias de ensino inovadoras</i> Seleção de PA da área de didática específica Avaliação do desempenho dos PA e PT
Condições de trabalho do PA	Diminuição da carga horária e do número de estagiários do PA Seleção de PA com dedicação exclusiva ao estágio
Avaliação	<i>Avaliação mais construtiva, rigorosa e justa dos estagiários</i> Maior atenção aos estagiários com dificuldades Maior correção das falhas dos estagiários Maior aceitação das opiniões/conhecimentos dos estagiários Maior coordenação entre PA e PT na avaliação
Estagiários	
Preparação para o estágio	<i>Melhor preparação prévia ao nível científico e pedagógico-didático</i> Mais recursos e infraestruturas para a formação dos estagiários na EFP Elaboração de manual de orientações para o estágio (ex., planificação) Definição atempada dos conteúdos para preparação da planificação Aumento de aulas simuladas antes do estágio
Motivação	<i>Relação interpessoal positiva entre supervisores e estagiários</i> Atribuição de turmas próprias e de remuneração aos estagiários Atribuição de bolsas de estudo aos melhores estagiários
Tempo dedicado ao estágio	<i>Início do estágio no início do ano letivo</i> <i>Alargamento do tempo de prática</i> Redução do número de disciplinas na 13ª Classe (ano de estágio) Colocação dos estagiários em escolas perto da sua residência Disponibilização de meios de transporte por parte do Ministério da Educação Maior controlo da EFP sobre as faltas dos estagiários nas escolas
Reflexão sobre as práticas	<i>Maior interação entre os diferentes intervenientes no estágio</i> <i>Maior acompanhamento e apoio dos estagiários (EFP e escola)</i> Encontros mais regulares para discussão de problemas da prática, promoção da inovação, balanços da formação... Maior presença dos PA e PT nas aulas Orientações claras sobre tarefas de planificação e elaboração relatório Mais seminários para os estagiários

Quadro 2. Medidas de melhoria da formação em estágio

Os participantes revelam uma visão estratégica do estágio, apontando medidas que interpelam e responsabilizam as instituições e os supervisores. No primeiro caso, indicam medidas que implicam repensar aspetos do modelo de formação e de estágio, formas de colaboração interinstitucional, condições de trabalho dos professores acompanhantes e recursos de apoio à formação e ao ensino; no segundo caso, enfatizam a necessidade de desenvolver práticas supervisivas mais informativas, regulares e assentes na interação e no apoio. A formação dos supervisores é reconhecida como uma medida importante pelos três grupos, não só ao nível da supervisão mas também aos níveis científico e didático, incluindo a formação sobre práticas de ensino inovadoras, o que revela uma preocupação com a qualidade da educação nas escolas, igualmente presente em medidas como a melhoria dos recursos didáticos, a redução do número de alunos por turma e uma reflexão mais sistemática sobre a prática.

Conclusão

O Ministério da Educação angolano, num balanço da segunda reforma educativa (Ministério da Educação de Angola, 2011), detetou limitações na implementação dos estágios pedagógicos e também constrangimentos sérios ao nível dos recursos materiais e humanos nas escolas, como a falta de manuais específicos para todas as disciplinas, a falta de instalações, equipamentos e infraestruturas adequados, o elevado rácio professor-aluno por turma e a existência de professores sem formação adequada. No Plano Mestre de Formação de Professores em Angola (BIEF, 2007), considera-se que a supervisão pedagógica deve ser um dos eixos a desenvolver com o objetivo de introduzir correções no processo ensino-aprendizagem, com base na autorreflexão e na autoavaliação. Acredita-se que a sua operacionalização vai para além da formação inicial e deve passar pela formação de um corpo permanente de supervisores nas escolas, assim como pela formação inicial e contínua dos formadores das EFP, de forma a garantir uma geração de professores com competências para responder às exigências da sua função docente, quando colocados em contacto com a complexidade da realidade na qual vão trabalhar.

O estudo realizado, embora focado apenas no estágio da formação inicial, sublinha igualmente alguns dos problemas acima referidos e a necessidade de melhorar as práticas de supervisão nesse contexto. Dos resultados apresentados, podemos concluir que existe uma consciência crítica dos problemas que afetam o processo de formação em estágio e dos fatores que condicionam a sua qualidade. Algumas das medidas apontadas centram-se no cumprimento de regras estabelecidas (por exemplo, a maior presença dos supervisores nas aulas ou o controlo de faltas do estagiário), mas a maioria indicia uma representação ideal do estágio e da supervisão como espaços reflexivos e dialógicos de desenvolvimento profissional, que requerem uma melhoria das condições de trabalho na EFP e nas escolas, a formação especializada dos supervisores e uma maior colaboração interpessoal e interinstitucional.

Apesar do estudo estar centrado nas práticas de uma única instituição, crê-se que os seus resultados poderão encontrar eco em contextos semelhantes, assim como motivar estudos análogos que apoiem movimentos de reflexão e mudança a partir das vozes dos atores da formação.

Referências

- Alarcão, I. (1996) (org.). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2007). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva* (5ª ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003, 2.ª ed.; 1.ª ed. 1987). *Supervisão da prática pedagógica - Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- BIEF (Bureau d'Ingénierie en Education et Formation) (2007). *Plano Mestre de Formação de Professores em Angola*. Instituto Nacional de Formação de Quadros. Acedido a 2 novembro de 2013 em http://www.ebief.be/angola/courses/PM/document/Documentos/PMFP_documento_tecnico_INFQ.pdf?cidReq=PM
- Borges, M. C., & Aquino, O. F. (2014) (orgs.). *A formação inicial de professores: Uma visão internacional*. UBERLÂNDIA-Minas Gerais, Brasil: EDUFU.
- Flores, M. A., & Veiga Simão, A. M. (2009) (orgs.). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e perspetivas*. Mangualde: Pedagogo.
- Glickman, C., Gordon, S., & Ross-Gordon, J. (2004, 6.ª ed; 1.ª ed. 1985). *SuperVision and instructional leadership – A developmental approach*. Boston: Allyn & Bacon.
- Governo de Angola & PNUD (2005). *Angola: Objetivos do Desenvolvimento do Milénio 2005*. Acedido a 29 outubro de 2013 em <http://mirror.undp.org/angola/publications.htm>
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1988). Naturalistic and rationalistic enquiry. In J. Keeves (ed.), *Educational research, methodology and measurement. An international handbook* (pp. 81-85). Oxford: Pergamon Press.
- Ministério da Educação de Angola (2001). *Lei de Bases do Sistema de Educação* 13/01. Acedido a 2 de novembro de 2013 em http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Angola/Angola_Lei_de_educacao.pdf
- Ministério da Educação de Angola (2011). *Balanço da segunda reforma educativa de Angola*. República de Angola. Acedido a 2 novembro de 2013 em <http://www.med.gov.ao/VerPublicacao.aspx?id=705>
- Regulamento de Estágio Escola de Formação de Professores Patrice Lumumba, Namibe, 2010 (doc. interno).
- Ryan, G., Toohey, S., & Hughes, C. (1996). The purpose, value and structure of the practicum in the higher education: A literature review. *Higher Education*, 31, 355-377.
- United Nations Development Programme. What are the Millennium Development Goals? Acedido a 29 outubro de 2013 em <http://www.undp.org/content/undp/en/home/mdgoverview/>
- Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. *Revista Educação &*

Sociedade, 29(105), 197-217. Acedido a 28 outubro de 2013 em <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a10.pdf>

Vieira, F., & Moreira, M. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores. *Cadernos do CCAP*.

Vieira, F., Moreira, M. A., Barbosa, I., Paiva, M., & Fernandes, I.S. (2010, 2.^a ed.; 1.^a ed. 2006). *No caleidoscópio da supervisão: Imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedago.

Zeichner, K., & Conklin, H. G. (2008). Teacher education programs as sites for teacher preparation. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre & K. E. Demers (eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 269-289). New York: Routledge.

Waite, D. (1995). *Rethinking instructional supervision: Notes on its language and culture*. London: The Falmer Press.

Waite, D. (1999). Toward the democratisation of supervision. In A. Moreira et al. (coords.). *Supervisão na formação: Contributos inovadores*. Aveiro: Universidade de Aveiro (CD ROM).

Wilson, S. M., Floden, R. E., & Ferrini-Mundy, J. (2001). *Teacher preparation research: current knowledge, gaps, and recommendations*. Washington: University of Washington. Acedido a 14 de maio de 2012 em <http://depts.washington.edu/ctpmail/about/study/14.shtml>. 2001

A Introdução do uso de computadores portáteis na escola pública: *quais desafios aos professores e à equipe gestora?*

Edna de Oliveira Telles

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP)

E-mail: edna.o.telles@gmail.com

Agência Financiadora: CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)

Resumo – O trabalho apresenta uma análise crítica da implementação do uso de computadores portáteis em escola municipal da cidade de São Paulo participante do Projeto “Um Computador por Aluno” (UCA) mostrando as dificuldades, desafios e avanços pedagógicos alcançados. As questões que permearam a investigação foram: quais desafios são lançados à professores e gestores no uso de computadores portáteis na escola? Que fatores devem ser levados em conta na introdução do uso desses computadores? O estudo evidencia que houve problemas de ordem técnica e estrutural, dificuldades em fazer com que todos os professores participassem das formações nos horários coletivos, tendo como consequência o uso diverso da tecnologia, mostrando que a disponibilização de novos artefatos tecnológicos para alunos, professores e gestores na escola não necessariamente proporciona mudanças nas práticas pedagógicas. Há necessidade de investimento na formação contínua de professores e gestores para o uso pedagógico da tecnologia, considerando seus contextos de trabalho.

Palavras-chave: Tecnologia e Educação, Formação de Professores, Práticas Pedagógicas e TIC

Introdução

Desde os tempos mais remotos a tecnologia faz parte da vida da humanidade. Das ferramentas de simples manuseio até aquelas que ocasionaram profundas mudanças na sociedade contemporânea (Kenski, 2007; Lévy, 1999; Silva, 2012). Vivemos atualmente uma transformação profunda que é a emergência de um novo estágio do capitalismo global chamada por Castells (2000) de *informacionalismo*, que para o autor representa uma terceira revolução industrial. É importante entender essas transformações como desdobramentos de fenômenos econômicos (como a globalização), culturais, políticos e de mudanças tecnológicas. Para Neil Selwyn, ex-professor da Universidade de Londres e atual professor da Universidade de Monash, na Austrália:

“A globalização da sociedade manifesta-se hoje em dia, de vários modos, tais como uma aparente aceleração do tempo, um encolhimento de espaço e uma reconfiguração das relações sociais, segundo linhas internacionais. Embora as estruturas tradicionais como o Estado-nação, conservam uma importância significativa na governança da sociedade, sua influência está cada vez mais posta em xeque por outras entidades como as sociedades transnacionais. A maioria dos analistas concorda que essa reformulação das relações sociais nasceu não apenas das mudanças econômicas, culturais e políticas, como também do mundo em mudança tecnológica no qual estamos vivendo. Isso talvez seja mais claramente

reconhecível no surgimento da sociedade da informação e da concomitante economia do conhecimento, nos quais a produção, a gestão e o consumo de informações e conhecimentos são vistos, hoje em dia, como estando no cerne da produtividade econômica e do desenvolvimento social.” (Selwyn, 2008: 816)

As vidas das pessoas estão sendo moldadas pelas forças da sociedade em rede e sugere que as interconexões entre a tecnologia, a economia, a cultura e a identidade estão desafiando, combatendo e impactando umas às outras em escala global (Castells, 2004, apud Kellner & Share, 2008: 690).

É nesse contexto que surge e desenvolve-se o uso intensivo das novas tecnologias digitais de informação e comunicação (NTDIC). Esse não é um simples detalhe. É fator a ser considerado quando se discute, por exemplo: a serviço de quem essas novas tecnologias estão sendo utilizadas? Quem tem acesso a esse uso “intensivo” de computadores e das novas tecnologias digitais de informação e comunicação? Que tipo de acesso se tem? Que tipo de uso? O que isso significa quando falamos em Educação pública e à questão do acesso às tecnologias? Para que utilizar as novas tecnologias nas escolas? Para reproduzir a lógica do neoliberalismo? Para instrumentalizar mão-de-obra barata para o mercado de trabalho?

O assunto é polêmico, e sua discussão torna-se extremamente necessária nos dias de hoje, pois, não dá para ignorar que vivemos em uma sociedade do conhecimento, da informação e dependente do uso das novas tecnologias digitais de informação e comunicação. Isto posto, à despeito dos que são contra ou a favor, não dá para negar a necessidade de utilização dessas tecnologias na escola (elas já fazem parte da vida das pessoas, em maior ou menor grau: crianças, adolescentes, jovens e adultos). Nesse contexto, é relevante estarmos atentos para questões do campo da educação no uso de tecnologias, tais como: porque utilizar as novas tecnologias digitais de informação e comunicação na escola pública? Como? A favor de que projeto político? A favor de que projeto pedagógico?

Há que se ter um olhar crítico, um olhar “alargado” e sem preconceito para essas questões, se o que se quer é inclusão social através do combate à exclusão digital (Warschauer, 2006). Para Lévy:

“A verdadeira questão não é ser contra ou a favor, mas sim reconhecer as mudanças qualitativas na ecologia dos signos, o ambiente inédito que resulta da extensão das novas redes de comunicação para a vida social e cultural. Apenas dessa forma seremos capazes de desenvolver estas novas tecnologias dentro de uma perspectiva humanista.” (Lévy, 1999: 12)

É necessária, pois, uma análise das relações de poder existentes entre sociedade contemporânea, educação e uso intensivo de novas tecnologias. É mais do que urgente o investimento em políticas públicas de inclusão digital, para que não aumente o fosso da desigualdade social, agravado pelo acesso desigual à sociedade da informação.

No âmbito educacional, faz-se mister investir em uma formação de professores que discuta as estreitas relações entre conhecimento e poder, quais as relações sociais estabelecidas na prática

curricular, como o conhecimento escolar tem contribuído para preservar relações de poder que oprimem determinados grupos e indivíduos e garantem o sucesso de outros, afrontando os critérios de uma verdade supostamente universal, abrindo-se ao mesmo tempo ao diálogo, à um projeto mais amplo de construção da solidariedade e de uma sociedade democrática (Moreira, 2001: 7).

Os desafios que os profissionais da Educação vivenciam no contexto atual são inúmeros e agravados com a inserção de novos dispositivos tecnológicos no cotidiano escolar, que atingem a escola de modo contundente por consequência da multiplicidade de discursos que se cruzam quando o assunto é tecnologia na educação e da cobrança que a sociedade impõe sobre a necessidade de mudanças na escola. Que mudanças espera-se que a escola alcance? Geralmente a expectativa é a de que junto com o uso das novas tecnologias aconteça mudanças nos paradigmas educacionais, nas práticas pedagógicas e nas aprendizagens dos alunos (Almeida, 2013).

Mas há uma questão de fundo que diz respeito à forma como a escola tem lidado com os desafios e as mudanças que espera-se que ocorra. Nesse sentido, faz-se necessário aprofundar a compreensão sobre como o professor reage e participa na mudança da escola, como ele próprio se ajusta em termos mais pragmáticos, ao nível das decisões diretamente relacionadas com a sua ação pedagógica cotidiana em geral e, no caso específico, com recurso ao potencial pedagógico das tecnologias digitais (Costa, 2008). É preciso colocar professores e gestores no centro das preocupações relativas às mudanças na escola, ouvindo-os em relação às suas dificuldades, às suas necessidades, ao que entendem como desafios na implementação do uso de computadores portáteis e como tem lidado com a situação, como tem buscado soluções.

É nesse contexto que insere-se a relevância do trabalho aqui apresentado, que tem como objetivo principal analisar criticamente a implementação do uso de computadores portáteis em escola municipal da cidade de São Paulo participante do Projeto “Um Computador por Aluno” (UCA) mostrando as dificuldades, desafios e avanços pedagógicos alcançados.

A metodologia adotada é qualitativa (Chizzotti, 2009) com características de um estudo de caso (Stake, 1999; Yin, 2005).

O Projeto “Um Computador por Aluno” (UCA)

O Projeto UCA (Um computador por aluno) introduziu a utilização de computadores portáteis no modelo um pra um (1:1) para alunos da rede pública brasileira a partir de 2007 em cinco escolas chamadas pré-piloto e posteriormente expandiu para mais de 300 escolas a partir de 2010. O projeto inclui em sua proposta conceitos como mobilidade/portabilidade (os computadores são portáteis e podem ser usados em qualquer lugar, dentro e fora da escola), conectividade (acesso a Internet sem fio), acessibilidade (por pretender incluir o aluno na sociedade do conhecimento), imersão (pois o aluno e o professor têm a tecnologia à mão para uso quando se faz necessária), modelo 1:1 (cada aluno, cada professor e cada gestor tem o seu computador portátil).

Análise e discussão de Resultados

A EMEF “São Paulo”, escola participante do pré-piloto UCA, utiliza os laptops educacionais desde 2007 e contou com o apoio da equipe do LSI (Laboratório de Sistemas Integráveis) da POLI/USP (Escola Politécnica da Universidade de São Paulo) na implementação, organização e formação de professores nos anos de 2007 à 2009. Depois, de 2010 à 2015 organizou-se “com suas próprias pernas” para dar continuidade ao processo de incorporação do uso dos computadores portáteis. A análise aqui apresentada dar-se-á sobre o período inicial de implementação do Projeto.

No início do Projeto a escola tinha 1.200 alunos e funcionava em quatro turnos, a partir do ano de 2009, a escola passou a funcionar em dois turnos diurnos, com aproximadamente 600 alunos. É uma escola situada na periferia da cidade de São Paulo, com alunos em sua maioria filhos de pais migrantes nordestinos, negros, de classe social desfavorecida, com rendimentos que vão até dois salários mínimos, quando há. As moradias entorno da escola constituem-se como resultado de mutirões, favelas e conjuntos habitacionais, com pouco ou nenhum acesso à tecnologia, exceto alguns casos de uso de Lan house, o que justifica – dentre outros fatores – a implementação de um projeto de inclusão digital.

A formação dos professores aconteceu nos horários coletivos com a maioria dos professores envolvidos e realizada com a colaboração da equipe do LSI/POLI/USP (Laboratório de Sistemas Integráveis da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo). Como o projeto era pré-piloto, ou seja, estava em fase de experimentação, não havia um “modelo” de formação e isso tornou-se um fator positivo na medida em que os professores, a equipe pedagógica da escola e a universidade decidiram, após alguns encontros de trabalho coletivo que a formação teria como base o conhecimento das ferramentas de software livre disponíveis nos computadores portáteis e a introdução da utilização dessas ferramentas como instrumento de apoio ao desenvolvimento do currículo como um todo, baseado no Projeto Político pedagógico (PPP) da escola, nas expectativas de aprendizagem propostas pela Secretaria Municipal de Educação e nos planos de ensino dos professores de ciclo I (crianças de 6 a 9 anos) e de ciclo II (crianças de 10 a 14 anos) do ensino fundamental.

Foram organizadas algumas oficinas para o conhecimento dos recursos de software dos computadores portáteis, onde inicialmente havia propostas de atividades elaboradas pela equipe da universidade de São Paulo (USP) e pelo POIE (Professor orientador de informática educativa) da escola, que tinham contato direto e semanal com a maioria dos professores.

Entre as oficinas realizadas, destaca-se as de uso de programas para apresentações, do editor de texto, linguagem de programação com o Scratch, oficinas de criação de Blog, integração de outros materiais e atividades como LEGO e robótica, câmera fotográfica e vídeo para produção de narrativas (feitas por grupos de professores) envolvendo diferentes temas, criação de gráficos e tabelas a partir de dados coletados em pesquisas na Internet, utilização de jogos educativos com conteúdos previstos na proposta curricular adaptados para as diferentes idades, entre outras atividades.

O maior desafio no processo de formação contínua foi a dificuldade de incorporação dessas ferramentas no planejamento dos professores e, conseqüentemente, nas atividades em sala de aula de forma que o aluno participasse ativamente e colaborativamente na construção do

conhecimento, ou seja, apesar das tecnologias ganharem espaço no planejamento das atividades relacionadas ao currículo, as práticas pedagógicas de uso dos computadores portáteis, em sua maioria, ainda reproduziam uma lógica de transmissão de conhecimento em detrimento à uma pedagogia da participação.

As práticas em sala de aula mostraram-se diversas em relação à inovação pretendida pelo Ministério da Educação brasileiro (MEC), pois a análise do uso das TDIC (Tecnologias Digitais de informação e comunicação) na escola revelou um quadro múltiplo: desde a utilização para fazer coisas que já eram feitas sem essa nova tecnologia, como por exemplo, o uso da calculadora e a escrita de um texto no editor de texto, até experiências mais inovadoras como o desenvolvimento de Projetos de Trabalho a partir de iniciação à pesquisa científica adaptada para crianças, trabalhos interdisciplinares de conhecimento da Mata Atlântica em torno da escola através da visita à Parques e produção de vídeos documentários feitos pelos alunos, avaliação do estado nutricional dos/das escolares, com cálculo de IMC (índice de massa corporal) envolvendo professores de educação física, matemática e ciências e participação na Feira Brasileira de Ciência e Engenharia (FEBRACE), trabalho interdisciplinar com aprendizagem da língua inglesa a partir de intercâmbio cultural entre alunos de países diferentes, edição e produção de vídeo (com participação em evento no Rio de Janeiro), uso de linguagem de programação para construção de ambientes virtuais, além de oficinas desenvolvidas com a comunidade aos sábados no intuito de promover a inclusão digital de forma mais ampla, com participação dos pais, mães e demais responsáveis e de outras instituições dos arredores.

Houveram muitas conquistas, mas a partir do ano de 2010 a escola não teve o apoio da Universidade (que iniciou o acompanhamento das escolas da fase piloto) – porque não entrou oficialmente na Fase II do Projeto por questões políticas que não serão exploradas neste trabalho – e passou por dificuldades de diferentes níveis, entre elas, a chegada de professores novos que ainda não sabiam utilizar os recursos dos computadores portáteis, falta da continuidade da formação para uso das TICs nos horários coletivos, licenças médicas de POIE e coordenação, laptops quebrados devido ao uso desde 2007, falta de suporte técnico.

Desde o início do Projeto houve dificuldades técnicas, como o não funcionamento da rede de internet em momentos que os professores haviam planejado alguma atividade com essa ferramenta, a rede não comportava o uso simultâneo de muitos computadores, não havia suporte técnico adequado quando os computadores portáteis quebravam, e secretaria municipal de educação não acompanhou o desenvolvimento do projeto de forma sistematizada dando o suporte necessário.

Alguns professores que participaram das formações nos três anos iniciais e que ainda continuavam na escola, desenvolveram trabalhos em sala de aula similares aos já descritos. Isso mostra que não basta o acesso às TIC, há toda uma infraestrutura necessária – humana, pedagógica e logística – para que políticas públicas como essa avancem.

Considerações/recomendações

Alguns fatores devem ser levados em conta na implementação do uso de computadores portáteis ou outros dispositivos móveis como tablets e celulares no dia a dia da escola: a importância da inclusão da equipe gestora da escola na formação para o uso das novas tecnologias, a garantia de uma rede de internet e de uma logística onde os computadores estejam carregados no momento em que os professores os utilizarem junto aos alunos, o respeito às trajetórias docentes e seus conhecimentos acerca do uso das tecnologias, considerando-as na elaboração de oficinas e cursos de formação, colocando o professor (e não a máquina) como centro das discussões referentes ao uso de computadores portáteis na escola.

Outros desafios se colocam necessários para quem trabalha com introdução de uso de novas tecnologias digitais de informação e comunicação: a necessidade de trabalhar com projetos interdisciplinares e de aprendizagem na formação dos professores, de repensar a gestão dos tempos na escola: modificar horários e espaços na escola com base nas necessidades pedagógicas, pois não dá para desenvolver um trabalho significativo em 45 minutos de aula, o grande desafio de implementar mudanças na concepção do trabalho do professor, elaborando discussões coletivas com as equipes docente e gestora, sobre a importância do aluno enquanto agente ativo em sua aprendizagem, que trabalhe colaborativamente e que construa conhecimentos, ao invés de reproduzir conteúdos.

Para que isso ocorra, há que se desenvolver uma visão de formação contínua de professores que também o considere como construtor de conhecimentos, como aprendente que reflita acerca de sua prática, a partir de problemáticas levantadas junto à sua equipe de trabalho na escola, ou seja, faz-se necessária uma mudança de mentalidade nas políticas públicas de formação de professores e gestores, a partir de uma visão ecológica de formação de professores em contexto (Formosinho, 2009) e que traga para o centro da discussão as trajetórias de aprendizagem desses professores ao longo da vida, de modo que possam compreender o que constitui o modo como concretizam as suas práticas, as relações entre elas e os contextos com quais se relacionam (Nóvoa, 1992; Bronfenbrenner, 1989).

Pedagogias participativas se constroem com uma formação realizada em um processo de escuta, diálogo e negociação. Aprender a interagir é um campo de ação complexa, que implica níveis de integração, que se concretizam por avanços e recuos mediante as situações que se apresentam no cotidiano educativo (Oliveira-Formosinho, 2015). E essa postura pedagógica com os alunos só acontecerá quando os professores forem o centro das preocupações de qualquer projeto, inclusive os projetos de inserção do uso de novas tecnologias digitais de informação e comunicação.

Referências

- Almeida, M. E. B. (2013). O computador portátil e a inovação educativa: das intenções à realidade. In M. E. B Almeida, P. Dias, & B. D. Silva (orgs), *Cenários de inovação para a educação na sociedade digital* (pp.21-33). São Paulo: Edições Loyola.
- Alonso, K. M. (2008). Tecnologias da informação e comunicação e formação de professores: sobre rede e escolas. *Educação & Sociedade*, 29(Número Especial).
- Chizzotti, A. (2009). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 10.^a ed. São Paulo: Cortez.

- Costa, F. A. A. (2008). *A utilização das TIC em contexto educativo: representações e práticas de professores*. Tese de doutoramento em Ciências da Educação (Desenvolvimento Curricular e Avaliação em Educação), apresentada à Universidade de Lisboa através da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente*. Portugal: Porto Editora.
- Castells, M. (2000). *The Rise of the Network Society*. 2.^a edição. Malden: Blackwell.
- Kellner, D., & Share, J. (2008). Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e a reconstrução da educação. *Educação & Sociedade*, 29(Número Especial), 687-715.
- Kenski, V. M. (2007). *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas, SP: Papirus.
- Lévy, P. (1999). *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34.
- Moreira, A. F. B. (2001). Currículo, cultura e formação de professores. *Educar*, (17), 39-52.
- Oliveira-Formosinho, J. (2015). Do modo de aprender ao modo de colaborar: para uma pedagogia da colaboração docente. In J. Formosinho, J. Machado, & E. Mesquita, *Formação, trabalho e aprendizagem: tradição e inovação nas práticas docentes*. Lisboa, Portugal: Edições Silabo.
- Selwyn, N. (2008). O uso das TIC na Educação e a promoção de inclusão social: uma perspectiva crítica do Reino Unido. *Educação & Sociedade*, 29(Número Especial), 815-850.
- Silva, M. (2012). Entrevista. *Revista Presença Pedagógica*, 18(106), 5-11.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3^aed. Porto Alegre: Bookman.
- Warschauer, M. (2006). *Tecnologia e inclusão social: a exclusão digital em debate*. Tradução Carlos Szlak. São Paulo: Editora SENAC São Paulo.

Educação (em tempo) Integral: *representações dos professores de matemática de uma rede municipal de ensino*

Dra. Iracema Campos Cusati

Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG

iracema.cusati@gmail.com

Dra. Sonia Teresinha de Sousa Penin

Universidade de São Paulo - USP

sonia.penin@gmail.com

Resumo - Pesquisas apontam que a Educação em Tempo Integral propicia melhor desempenho escolar dos alunos. Nesta investigação, de caráter qualitativo, foram analisadas as representações mais marcantes de aprendizagem matemática enunciadas por professores do 3º. Ciclo do Ensino Fundamental para compreender o que tem promovido progressão da aprendizagem dos alunos, entendida como fonte de ampliação dos conhecimentos e dos horizontes culturais. A teoria das representações foi utilizada por considerar tanto os discursos dos sujeitos como também as ações que realizam. Ao realizar entrevistas semiestruturadas com professores de matemática foram contextualizadas as escolas pesquisadas antes e depois da implantação do tempo integral. Constatou-se que a educação em tempo integral propôs reorganizar o trabalho pedagógico e instituir novos tempos na escola, desconstruindo os mecanismos de exclusão e seletividade produtores do fracasso escolar. As representações dos professores elucidam que o tempo escolar ampliado melhorou a aprendizagem em matemática, resultado confirmado nas avaliações escolares e sistêmicas.

Palavras-chave: Educação Integral, Aprendizagem Matemática, Representações.

Introdução

Este artigo apresenta de forma sucinta a pesquisa desenvolvida com o intuito de compreender o processo educativo que se desenvolve no cotidiano das escolas que assumiram a Educação em Tempo Integral na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RME-BH) analisando as representações dos professores de matemática do 3.º Ciclo do Ensino Fundamental.

As práticas curriculares, suas relações, seus sentidos e significados, bem como as novas condições de formação e atuação docentes, lançam desafios para uma ação educativa transformadora. No cenário atual, o tema formação do professor tem despertado o interesse de pesquisadores da área de educação preocupados com a formação e a prática pedagógica dos docentes. Esses estudos têm, em síntese, o propósito de descrever a importância da prática desse profissional na escola e na sociedade e, em muitos, é recorrente uma ilusória possibilidade massiva de sucesso escolar dos estudantes. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que a prática pedagógica é complexa e exige do professor reflexão diária que não fique apenas no movimento de reflexão, mas que se materialize em ações.

Neste estudo, faz-se necessário pensar, de um lado, a aprendizagem e o conhecimento e, de outro, a realidade histórica, social e política, suas intencionalidades, resistências e contrapontos possíveis. Para teorizar o contexto educativo e social, é premente resgatar os enfoques investigativos da prática docente nas últimas décadas.

Educação (em tempo) integral

Garantir mais tempo para alunos nas escolas tem sido constante demanda na educação brasileira nos últimos tempos. Desde que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei n.º 9.394/96), promulgada em 20 de dezembro de 1996, por meio do artigo 34, estabeleceu a progressiva ampliação da jornada escolar para os estudantes do Ensino Fundamental, municípios e estados brasileiros têm tentado aumentar o tempo de permanência das crianças e jovens na escola. Entre os vários projetos desenvolvidos nessa direção, este trabalho analisa o Programa de Educação em tempo Integral implantado na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RME-BH) como referência para a implantação da Educação Integral em suas escolas.

No Brasil, a concepção de educação integral se desenvolveu nos estudos das décadas de 20 e 30 do século XX dos pensadores educacionais, chamados Pioneiros da Educação - em especial Anísio Teixeira. Significou uma educação escolar ampliada em suas tarefas sociais e culturais mantendo-se presente nas décadas seguintes em propostas de diferentes correntes políticas que se delinearam naquele período. Do ponto de vista dos Pioneiros, a formação integral pretendia educar o trabalhador da indústria como um todo, ou seja, era uma educação que englobaria as dimensões física, intelectual, cívica e espiritual do homem, além de prepará-lo para estar apto às constantes mudanças no método produtivo, advindas das descobertas e inovações técnico-científicas (Coelho, 2004). Para isso, a escola deveria educar, formar hábitos, atitudes, cultivar aspirações e preparar a criança para a sociedade.

Assumindo a gestão do processo que busca identificar e dar visibilidade a experiências de educação integral em curso, Moll (2012: 30) selecionou estudos realizados por pesquisadores de universidades públicas para destacar a importância de tais registros na tessitura de redes de significação de teorias e práticas que vão explicitando a educação integral nas dimensões narrativas ancoradas nos contextos de vida e de trabalho desses diferentes autores que salientam a necessidade da educação para a vida na reinvenção da escola e das tarefas que nela congregam.

Segundo Nóvoa (2011), a formação do professor acontece por meio da prática e na sua reflexão. O Programa de Educação em tempo Integral da RME-BH oferece essa oportunidade aos professores de vivenciar práticas impregnadas de pontos de vista teórico e metodológico, dando origem à construção de um conhecimento profissional docente (Nóvoa, 2009: 28).

Nóvoa (2011) considera ainda que a teoria é insuficiente sem a reflexão sobre sua prática, pois a práxis permite que esses graduandos compreendam e vivenciem o conhecimento que lhes estão sendo apresentados na faculdade. Levando em consideração que na atividade docente deve haver um equilíbrio entre inovação e tradição (Nóvoa, 2011), o programa em estudo possibilita que esse equilíbrio ocorra.

Dentre as experiências de educação integral que foram colocadas em prática no Brasil, a dos CIEP's (Centros Integrados de Educação Pública) implantada no estado do Rio de Janeiro foi falha, na análise de Paro (1988) e de Coelho (2004), pois a formação ofertada pelo governo aos

educadores preocupava-se em fornecer conteúdos ao invés de apresentar metodologias e propor uma reflexão sobre a prática.

Embora se entenda a viabilidade de tratar a concepção de educação integral como escola em tempo integral é importante esclarecer que a prática educacional em tempo integral não consiste, necessariamente, na educação integral. Sendo assim, pode-se afirmar que há uma redução da perspectiva de formação integral do ser-humano, e a educação ofertada, apenas permite a integração das diversas áreas do conhecimento, não promovendo efetivamente uma educação integral. Desta forma, é possível esperar por um crescimento das iniciativas de educação integral nas redes municipais de ensino de todo o país, ampliando de maneira significativa projetos implementados e, por conseguinte, o universo de estudantes contemplados.

Os caminhos da pesquisa

Para desenvolver essa investigação, delimitou-se o estudo nas representações que professores têm da escola em tempo integral. Além disso, investigou-se o funcionamento das atividades curriculares do Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP), as implicações na prática pedagógica docente e a participação dos professores, buscando conhecer suas necessidades na tentativa de compreender, na prática, como se efetivam as “inovações” indicadas pela escola em tempo integral.

O princípio da gestão democrática presente na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 impulsionou experiências mais democráticas em diversas escolas da RME-BH. Das várias iniciativas propostas nessa direção, foi criado o Programa Escola Integrada (PEI) em 2006, cujo principal objetivo foi propiciar às crianças e adolescentes de seis a 14-15 anos, alunos do Ensino Fundamental da Rede Municipal (RME-BH), uma perspectiva de formação integral, com o aprimoramento de competências individuais, sociais, produtivas e cognitivas. Nesse programa, a ampliação da jornada educativa diária para nove horas concretiza-se pela participação dos alunos em atividades diversificadas propostas no contraturno escolar, de forma articulada com a proposta político pedagógica de cada instituição educativa, desenvolvida por professores, por estudantes do Ensino Superior e por membros da comunidade em que a escola está inserida. Prevê a utilização de espaços das próprias escolas, das comunidades, além de outros espaços físicos e culturais da cidade.

O Programa de Educação em tempo Integral pretende que a formação proposta se reflita no aumento do rendimento escolar e do nível de escolaridade dos alunos atendidos e que, paralelamente, promova melhoria na qualidade de vida dos alunos e da comunidade em geral.

Neste trabalho, o objetivo foi analisar as *representações*, conforme Lefebvre significou como fatos, palavras e ação social, de professores do 3.º Ciclo do Ensino Fundamental sobre a Educação em Tempo Integral que foi implantada na Rede Pública de Ensino de Belo Horizonte. Especificamente, o objetivo geral da pesquisa é identificar as representações que professores de Matemática das escolas públicas de Belo Horizonte mantêm acerca do Tempo Integral implantado nessa Rede de Ensino. Para delineamento do objetivo geral, foram perseguidos os seguintes objetivos específicos: analisar como os professores organizam, vis a vis, as explicações presentes em seu

discurso, as atividades educativas relacionadas à produção de sentidos pelos alunos e identificar as ações promotoras de aprendizagem na prática pedagógica dos professores. Enfim, a questão de investigação é: Que representações e que resultados a Educação em Tempo Integral suscita em professores de Matemática das escolas públicas da Rede de Ensino de Belo Horizonte?

Há o questionamento se o currículo e a dinâmica da sala de aula e das oficinas de intervenção pedagógica fazem sentido para aqueles que passam boa parte do dia inseridos nesse contexto ou se, eventualmente, os sujeitos sentem-se excluídos dessa dinâmica; a fim de compreender como as práticas dos professores de Matemática que ocorrem no turno regular e nas oficinas do PIP, propostas pelo PEI, promovem aprendizagem.

Metodologia e procedimentos

A abordagem metodológica adotada nesta pesquisa, denominada por Lefebvre (2006) de antropologia dialética, consistiu em observação do cotidiano escolar com foco nas atividades desenvolvidas nas salas de aula no turno regular e nas oficinas de intervenção pedagógica realizadas no segundo turno; entrevistas semiestruturadas feitas com professores do 3.º ciclo do Ensino Fundamental que atuam no ensino regular e no PIP e, também, análise documental como fonte de informação para contextualizar a escola antes e depois da implantação do Tempo Integral. Adotando o enfoque antropológico como via teórico-metodológica para a investigação e interpretação da temática, buscamos compreender, no cotidiano das escolas, situações que demonstram aprendizagens e como essas situações interferem na rotina e nas práticas educativas, privilegiando os aspectos socioculturais e educacionais do fenômeno da aprendizagem, sem perder de vista o aspecto sociopolítico vivido pela sociedade brasileira e pela escola pública mineira.

As representações sobre a relação pedagógica, buscadas no cotidiano, são percebidas ao analisar as práticas discursivas e pedagógicas dos professores, considerando-as como pistas complementares para a compreensão dos significados que os sujeitos investigados atribuem à relação pedagógica que estabelecem com os alunos, na escola, em meio à vigência de uma proposta educacional. Para Lefebvre (2006), as representações não são simples fatos nem resultados compreensíveis por sua causa, pois não estão presentes apenas nos discursos dos sujeitos, mas também nas diversas ações que realizam.

Na análise da pesquisa, os dados foram continuamente sendo revistos, refletidos e depurados. Os recursos de áudio e vídeo foram utilizados para registrar os depoimentos e as ações dos sujeitos. É relevante a justificativa teórica e prática do tema desta pesquisa tanto para os professores das escolas que se assumem integradas em prol da aprendizagem e do desenvolvimento integral das crianças e dos jovens quanto para a academia, na análise da qualidade de indicadores como componente da medida de desempenho cognitivo.

Representações de professores: rumo a uma educação integral

As representações, segundo Lefebvre, interpretam e, ao mesmo tempo, interferem na prática social, fazem parte da vida e dela só se distinguem pela análise. No envolvimento contínuo por

meio do mergulho no cotidiano das representações e no movimento de representar e também superar as representações, buscou-se um aprendizado novo acerca da formação de sujeitos autônomos, críticos, criativos, ou seja, uma efetiva formação para a cidadania. Nesse sentido, as reflexões feitas nesse estudo etnográfico buscam captar as representações que são construídas pelos professores para avançar no entendimento de como essas representações são traduzidas nas práticas pedagógicas observadas nas escolas.

A análise do processo de estruturação das interações em sala de aula e a possibilidade de promovê-las mostram-se fundamentais para planejar um trabalho, privilegiando o aluno como um todo, como um ser social com suas necessidades próprias e também possuidor de experiências que devem ser valorizadas. Como exemplo, existem várias pesquisas que mostram como a interação em sala de aula está centrada principalmente na figura do professor (Trindade, 2012).

Portanto, a produção de sentidos que é determinada pelas condições do discurso e pelo uso da linguagem entre professor e alunos, ou seja, o que está ou não está sendo construído nessa relação foi investigado ao analisar as representações dos sujeitos pesquisados sobre a Educação em Tempo Integral.

Aprendizagem dos alunos

É sabido que a aprendizagem é um sistema complexo. Avaliar processos de aprendizagem também. A aprendizagem pensada sob o prisma dos sistemas complexos pode auxiliar o professor a permitir que a criatividade de seus alunos aflore em vez de impor a sua própria forma de aprender, ou suas crenças sobre a aquisição de um conteúdo.

Entre outras dificuldades trazidas pelo Programa, está aquela do estudante criar a ideia de que tudo é informal, de que o momento em que ele está na sala de aula também é informal. Daí a necessidade de o professor, o tempo todo, construir as regras, insistindo no que é a escola, para que serve a sala de aula, qual o papel do professor e dos outros atores escolares. Eis, então, uma função do professor, avaliar o êxito e a qualidade da educação como um todo ou as partes desse todo.

Avaliação

A função da avaliação é garantir o sucesso, pesquisar a qualidade do resultado, ou seja, fazer diagnóstico e produzir um indicativo dessa qualidade.

Ao reportar à avaliação educacional e à avaliação da aprendizagem vale destacar que na aprendizagem está somente um dos elementos que merecem e necessitam ser avaliados constantemente. Porém, no processo educativo há outros elementos que também precisam de uma avaliação constante como, por exemplo, o processo de ensino, os objetivos da proposta curricular, o material didático, as atitudes do professor, as necessidades educativas dos estudantes etc.

O contexto escolar demanda o olhar atento do professor, sua escuta e suas intervenções que traduzam as expectativas dos alunos, as dúvidas, necessidades e motivações para processos de

aprendizagem e de desenvolvimento. A escola é local de interações sociais intensas e variadas e é nesse espaço que os estudantes desenvolvem suas potencialidades, vão experimentando a vivência coletiva e formando uma concepção de mundo e de sociedade.

A necessidade de estabelecer um padrão de qualidade ao lado da igualdade de condições de permanência do aluno na escola é explicitada na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, inciso VII. A melhoria da qualidade no ensino consta como um dos propósitos de todos os planos de educação a partir do final da década de 1980.

Este estudo indica que adotar uma prática avaliativa ao serviço da aprendizagem em alternativa a uma avaliação focalizada na classificação constitui ainda um grande desafio nas práticas avaliativas. Ao mesmo tempo mostra que esta prática não está presente na rede de ensino como mostram os rankings dos resultados finais e conduz a pensar acerca do que sucederia se as práticas de avaliação da aprendizagem fossem estruturadas na linha de uma avaliação alternativa e transformadora.

Considerações finais

Conclui-se que a escola continua seletiva e excludente, mesmo depois dos importantes avanços implementados no sistema de ensino, pois, a maioria dos jovens não aprendem, não conseguem desenvolver novas habilidades e competências, sentem-se excluídos e marginalizados mas ainda não abandonaram a escola. Talvez pela necessidade de convívio social ou por encontrar espaço para recreação ou ainda para que os outros membros da família possam garantir o sustento trabalhando enquanto têm na escola a possibilidade de deixar seus filhos. Nesse cenário, a escola e o aluno, encontram-se em situação de fracasso.

As representações dos professores sobre a problemática do fracasso escolar e as práticas inovadoras propostas pela Escola de tempo Integral não estão suficientemente consolidadas, de forma a produzir mudanças mais profundas em suas ações. O fracasso escolar, a exclusão produzida pela retenção parece não ter sido resolvida e emerge o questionamento: Estaria essa nova forma de organização do espaço e do tempo escolar, contribuindo na formação de sujeitos capazes de enfrentar os mecanismos de exclusão social? Por fim, os resultados encontrados indicam que fatores como a falta de estrutura física, somadas às precárias condições de trabalho e de organização das atividades propostas pelo Programa constituem-se na centralidade dos problemas enfrentados pela escola, o que tem trazido repercussão negativa para o trabalho dos docentes.

Segundo os professores entrevistados, o Programa de Educação em tempo Integral não proporciona uma formação integral aos estudantes; pois ainda não estão disponíveis as condições objetivas para que possam participar de todas as atividades propostas. Enfim, é necessário compreendê-lo melhor e conhecer até que ponto ele resgata uma concepção humanista de educação integral representada por Anísio Teixeira ou se trata de uma estratégia para afastar crianças e adolescentes da rua e da criminalidade. Como transformar uma proposta de Escola em Tempo Integral, de fato, numa Educação Integral?

A pesquisa possibilitou identificar alguns elementos importantes para a Educação em Tempo Integral tornar-se bem sucedida na escola pública. O primeiro ponto a considerar é pensar que a ampliação do tempo que é dedicado às crianças e aos adolescentes deve ser pensada a partir de dois outros fatores fundamentais: espaço e conteúdo. Pensar na ampliação do tempo, na ampliação de espaço e de conteúdo, é pensar na articulação destes três fatores para que favoreçam a aprendizagem dos alunos. Porém, depende também da gestão.

O currículo das escolas investigadas oscila entre a necessidade de ensinar conhecimentos socialmente relevantes para os estudantes do Programa e a importância de garantir um espaço para afeto e para a felicidade dos alunos.

A ampliação do tempo na escola concretiza momentos para ensinar e aprender mais e melhor, mas também viabiliza a possibilidade de experimentar relações e situações mais abrangentes como desenvolver hábitos de higiene e saúde preventivas, alimentar-se num padrão nutritivo recomendável, brincar e relacionar-se com o outro, respeitar e interagir com o grupo, trabalhar através das oficinas os dons criativos e instrucionais. O que se desvelou na prática dessas escolas investigadas foi o real posicionamento da gestão escolar que possibilitava a participação das famílias, despertando nelas o sentimento de cooperação e certa competência para atuarem de forma mais ampla e efetiva no dia a dia das escolas.

O tempo integral não significa a oferta de uma educação no sentido da formação integral aos alunos, embora considerado como um elemento importante para isto. Uma proposta de educação em tempo integral, precisa ser fundamentada por uma concepção de educação integral ancorada na formação multidimensional do ser humano, levando em consideração todas as suas possibilidades de desenvolvimento.

Espera-se que esse trabalho possa contribuir para a prática pedagógica de Matemática ao apontar que as avaliações realizadas expressam a articulação entre o que se avalia e as experiências dos alunos construídas a partir do contexto histórico-cultural. Os dados evidenciam também que as aprendizagens dos sujeitos pesquisados são expressas num sistema complexo de inter-relação, tendo suas origens nas práticas sociais.

Referências bibliográficas

- Abreu, G. (1995). A teoria das representações sociais e a cognição matemática. *Quadrante*, 4(1), 25-41.
- Brasil. (1998). Congresso Nacional. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituição/Consti-tuição.htm>. Acessado em 13 de maio de 2011.
- Coelho, L. M. (2004). *Educação Integral: concepções e práticas na educação fundamental*. Anais: 27.º ANPEd, Caxambu.
- Cosme, A., & Trindade, R. (2007). *Escola a tempo inteiro: escola para que te quero?* Coleção: Bichos Carpinteiros. N.º 3. Profedições.

- Lefebvre, H. (2006). *La presencia y la ausencia: contribución a la teoría de las representaciones*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Moll, J. (2013). *Os tempos da vida nos tempos da escola: construindo possibilidades*. Porto Alegre: Penso.
- Moll, J. (2012). *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempo e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso.
- Nóvoa, A. (2011). Professor se Forma na Escola. *Nova Escola*, (142),13-15.
- Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In *Professores: Imagens do futuro presente* (pp. 25-46). Lisboa: Educa.
- Paro, V. et al. (1988). *Escola de tempo integral: desafio para o ensino público*. São Paulo: Ed. Cortez.
- Trindade, R. (2012). *O movimento da educação nova e a reinvenção da escola: Da afirmação de uma necessidade aos equívocos de um desejo*. Porto: U. Porto Editorial.

Um olhar na mudança de orientações para a formação de professores em Portugal

Deolinda Ribeiro

ESE do Instituto Politécnico do Porto
ribeirodeo@ese.ipp.pt

Resumo – Neste texto procura-se problematizar alguns dos posicionamentos paradigmáticos explícitos e implícitos na redação dos documentos legais e orientadores da formação de professores em Portugal na última década. A relevância desta análise documental está na tentativa de compreender o rumo que a formação de professores pode assumir, tomando como referente tais orientações, sob pena de assistirmos a abordagens pedagógicas acriticamente assumidas e demissionárias da reflexão ética e social da função docente. Explanar para compreender, refletir para interpretar, selecionar de modo informado e crítico o que queremos construir para uma formação de professores mais justa e adequada, na busca de respostas para os reais problemas de uma sociedade cada vez mais desigual. Problematisa-se a orientação da função docente que se quer impor.

Palavras-chave: formação de professores, orientações paradigmáticas, justiça social.

1. Formação de professores para uma cultura de justiça social

A complexidade da sociedade de hoje requer uma análise das problemáticas que a caracterizam, remetendo-nos para a reflexão dos conceitos de *equidade* e *justiça social* e do modo como, em muitos casos, estes se têm vindo a apropriar na educação e na formação. Para muitos, os conceitos significam dar a todos as mesmas possibilidades, de modo diferente, tal como é diferente cada sujeito em aprendizagem. Para outros, significa estratégias de educação iguais para todos, justificando, com isso, o acesso à equidade e justiça social. Ora, esta última asserção dos conceitos, quando praticados no exercício da atividade docente, traduzem-se numa educação que não respeita a diversidade intrínseca ao próprio do princípio da *equidade* e de *justiça social*, como condição fulcral para a vivência de uma escola democrática. Hoje, são muitas as vozes que se levantam na problematização da justiça social no ensino (Moreira & Zeichner, 2014; Moreira & Vieira, 2012; Torres Santomé, 2012; Zeichner, 2011 & Paraskeva, 2006, entre outros). Ora, pensar nas finalidades da formação de professores para a justiça social implica pensar na importância da “preparação dos professores para o ensino de todos os alunos” (Zeichner, 2014: 139), respeitando a diferença que caracteriza cada um. O autor realça, entre outras, a dimensão social e política do ensino, e o papel relevante dos professores na criação de oportunidades de vida para os seus alunos. E vai mais longe, chegando mesmo a referir a importância do saber, saber fazer e saber ser que os futuros professores devem aprender para que, de forma culturalmente responsiva, possam ensinar na escola pública atual. Ainda nesta visão de justiça social aplicada à formação de professores, é salientada a importância do princípio do isomorfismo (Estrela & Estrela, 2001), na salvaguarda de que também os futuros educadores e professores “devem experienciar o mesmo tipo de relações humanizadas e responsivas” no contexto da própria formação, devendo estas ser promovidas pelos seus formadores (Zeichner, 2014: 143).

As preocupações de muitos que, ao longo de décadas, se têm dedicado à formação de professores situam-se na conceção de projetos de formação que, do ponto de vista da sua organização curricular e pedagógica, se apresentem como capazes de orientar os futuros professores na construção de conhecimentos e do modo de os expandir, motivando para a aprendizagem ao longo da vida. Porque não há saberes estanques que respondam à mudança e diversidade sociais, podemos considerar que ser professor assenta no princípio do

saber incompleto (Sá-Chaves, 2012), que requer a abertura dos profissionais à construção e reconstrução do conhecimento, sensibilidade, envolvimento e respeito pelas formas de ser e de aprender de cada sujeito (Ribeiro, 2014). E, porque falamos em “construção” e não em “transmissão” de conhecimentos, ano após ano, os formadores procuram ajustes e reajustes das orientações emanadas da tutela, embora aqui e ali as respostas possam assumir diferentes orientações pedagógicas e níveis de concretização, na salvaguarda dos valores ético e social da função docente. “Aqui e ali” é uma margem restrita, como se constata na própria expressão, mas pode fazer a diferença. Ora, pensar usar caminhos que se desviem demasiado do “formatado”, pode levar ao risco de os projetos de formação não serem aprovados e, por isso, não reconhecidos legalmente. Não se defende aqui que cada contexto de formação deva fazer tábua rasa da inevitável interação sistémica, como também não se defende um “currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único”, tal como já foi problematizado por Formosinho (2007) sobre o que muito se pode dizer sobre a escola de hoje. O que se pretende relevar é a necessidade de posicionamentos críticos, capazes de afastarem problemas sistémicos (Hargreaves & Fullan, 2014) sob pena de correremos o risco de perçecionarmos a realidade de uma só cor, quando a diversidade cromática continua à espera de respostas, porque não há políticas da educação que a perçecionem. Tal como Beltrán e San Martín (2000) referem a necessidade de um documento que expresse os princípios norteadores da educação e da formação, também aqui nos parece ser imprescindível a existência de orientações da tutela, consubstanciadas num instrumento capaz de representar, de *forma equilibrada e sensível*, os distintos problemas que se colocam no dia-a-dia da educação e da formação. Do mesmo modo, também parece ser necessário que cada escola de formação, de forma criticamente assumida, possa integrar e selecionar o sentido e a coerência dos seus projetos formativos, acautelando os valores de uma formação pedagogicamente orientada para a construção de respostas educativas que possibilitem o sucesso académico e pessoal de *cada sujeito* em aprendizagem.

2. Orientações para a formação de professores em Portugal: construtivistas versus prescritivas

A Declaração de Bolonha de 19 de junho de 1999 marca uma mudança relativa às políticas ligadas ao ensino superior no espaço europeu. Também Portugal foi signatário desta Declaração, passando a emanar legislação que sustentou o novo Regime Jurídico da Formação de Professores, consubstanciada no decreto-lei 43/2007, de 22 de fevereiro. À semelhança de outros documentos orientadores, o articulado neste DL orientou as instituições de formação na construção dos projetos formativos de educadores e professores do ensino básico, de acordo com a matriz de Bolonha, tal como foi interpretada pelos nossos governantes. A formação destes profissionais de educação fica então organizada em dois ciclos de estudo, sendo que o primeiro confere o grau de licenciatura, mas não confere habilitação profissional para a docência. O segundo ciclo de estudos confere o grau de mestre e habilitação profissional docente, para os vários níveis de educação, desde a Educação Pré-Escolar. Passados sete anos, emerge da tutela um novo Regime Jurídico da Formação de Professores, decreto-lei 79/2014, de 14 de maio, onde são propostas alterações ao DL anterior. Estes dois documentos com o mesmo objetivo requerem um olhar analítico, na tentativa de atribuição de sentido a algumas partes do seu articulado.

2.1. Visão construtivista da componente de *Iniciação à Prática Profissional*

De um modo geral, o articulado no DL 43/2007 apresenta uma visão que expressamente valoriza a formação profissional em contexto da ação docente e, pela primeira vez, enfatiza a necessidade de apoio e acompanhamento nesse processo formativo, ao designar a atividade de Iniciação à

Prática Profissional de *Prática de Ensino Supervisionada*. Sendo a formação inicial a etapa formativa anterior ao exercício da profissão docente, a formação profissional em contexto da prática pedagógica é um tempo importante para a socialização dos sujeitos, onde a prática da supervisão e as estratégias formativas desempenham um papel relevante na aprendizagem do saber profissional (Ribeiro, 2014). Neste sentido, a *Prática de Ensino Supervisionada* é considerada como o eixo central na formação de professores, onde os conhecimentos práticos são construídos pela interação sistemática entre a prática e a teoria que a sustenta, e entre os atores de formação.

No articulado no DL 43/2007 relativo à Iniciação à Prática Profissional é referido o seguinte:

“Ponto 4 - As atividades integradas na componente de iniciação à prática profissional obedecem às seguintes regras:

(...)

d) São concebidas numa perspectiva de desenvolvimento profissional dos formandos visando o desempenho como futuros docentes e promovendo uma **postura crítica e reflexiva** em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional.” (art.º 14.º, DL 43/2007 de 22 de fevereiro) [ênfase nosso]

Neste excerto está explícita uma orientação paradigmática de valorização da postura *crítica e reflexiva* que remete para o progressivo desenvolvimento do formando, pela *construção* de saberes influenciadores de desempenhos profissionais que respondam em níveis diferenciados, tal como são diferenciados os alunos com quem os futuros professores interagem, devendo sobre eles adquirir um conhecimento aprofundado. Neste seguimento, e quanto aos desafios a responder de forma adequada, remetemos a nossa análise para a importância do conhecimento dos alunos para combater as injustiças sociais e promover ações pedagogicamente ajustadas às suas culturas, ritmos de aprendizagem, predisposições, envolvimento na aprendizagem e modos de comunicação (v. Moreira & Vieira, 2014). Na visão desta lei, a postura *crítica e reflexiva* assenta também sobre os processos de educação e de formação profissional docente, tendo em conta o desenvolvimento de competências que potenciem a análise das situações de ensino, e a adequação das estratégias pedagógicas para a resolução de problemas específicos que se colocam à escola (Glickman, Gordon & Ross-Gordon, 2004). A análise dos processos pelos futuros professores parece ser considerada uma condição fulcral para a construção de saberes práticos para que, de forma consciente, sejam capazes de responder à diversidade e imprevisibilidade da ação docente em contexto, bem como às influências sistémicas das demandas da tutela, que só a reflexão crítica e informada pode acautelar problemas de justiça social nos processos educativos.

É valorizada a *reflexividade* como um exercício intencionalmente voltado para a construção de hipóteses de resposta aos desafios do quotidiano profissional. Razão porque a vivência democrática na escola é fundamental na relação com os pares, fomentando a partilha de teorias subjetivas sobre a educação, para melhor selecionar informação, debater opiniões sobre as políticas que influenciam a função docente e a educação, e avaliar processos formativos. Salienta-

se o valor da experiência prática docente e os fatores que a influenciam, sendo esta a substância da reflexão que, sistematicamente procura compreender o rumo dos processos na educação.

“Es la experiencia la que nos imprime la necesidad de repensar, de volver sobre las ideas que teníamos de las cosas, porque justamente lo que nos muestra la experiencia es la insuficiencia, o la insatisfacción de nuestro anterior pensar; necesitamos volver a pensar ya que no nos vale lo anterior a la vista de lo que vivimos, o de lo que vemos que pasa, que nos pasa. Justo, lo que hace que la experiencia sea tal, es esto: que hay que volver a pensar.” (Contreras & Pérez de Lara, 2010: 21)

Esta é uma visão de *investigação* sobre práticas, orientada à construção do saber, saber fazer, saber ser e saber transformar, como um processo de relação personalizada, atenta e responsiva às situações de complexidade e desigualdades sociais dos sujeitos nos processos educativos. O terreno da prática docente é um espaço de construção e reconstrução do saber praxeológico do professor, na dupla dimensão: de reflexão epistemológica e de intervenção pragmática no combate às injustiças sociais na educação.

2.2. Visão prescritiva da componente de *Iniciação à Prática Profissional*

Passados sete anos, com o DL 79/2014, de um modo geral, o que muda relativamente ao DL anterior é o reforço nas componentes relativas aos conteúdos científicos e às didáticas, expandindo o tempo de formação, como é o caso dos mestrados em *Educação Pré-Escolar e Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB*. Na especificidade, muda claramente a orientação paradigmática, pela ausência de referência à *postura crítica e reflexiva* do professor como objetivo de formação. O professor deixa de ser considerado um ator crítico sobre os processos e sobre a escola, não havendo qualquer referência explícita ou implícita a preocupações com a diversificação de estratégias que promova nos alunos predisposições para a construção dos conhecimentos, tendo por base o conhecimento aprofundado das condições de vida de cada um. O professor passa a ser formado para *transmitir* o conhecimento numa lógica de verticalidade. Senão vejamos:

“Ponto 1 – “A iniciação à Prática Profissional organiza-se de acordo com os seguintes princípios:

(...)

- d) É concebida numa perspetiva de formação para a articulação entre o conhecimento e a forma de o **transmitir** visando a aprendizagem;
- e) É concebida numa perspetiva de desenvolvimento profissional dos formandos e promove nestes uma atitude orientada para a permanente melhoria da aprendizagem dos seus alunos.” (art.º 11.º, DL 79/2014 de 14 de maio) [ênfase nosso]

De uma visão de aprendizagem ativa, passamos a uma visão de aprendizagem passiva, onde os professores devem ser recetores passivos dos conhecimentos e das formas de os transmitir, como

se fossem técnicas ao serviço da aprendizagem, fomentando a acumulação de conhecimentos sem os questionar. Esta orientação paradigmática parece desconhecer que entre os conteúdos e o modo de os aprender estão as estratégias motivacionais e de envolvimento na aprendizagem dos alunos, ou seja, os processos para atender à justiça social na educação, requerendo necessariamente o conhecimento aprofundado dos contextos escolares e suas culturas, dos alunos e suas famílias.

“ (...) nos dias de hoje muitos programas continuam a funcionar como se a tarefa de preparar professores, que vão trabalhar em prol da justiça social, fosse sobretudo uma questão de estar na sala de aula, ler e discutir coisas, ou colocar os futuros professores em escolas culturalmente diferentes para viverem as suas experiências de campo.” (Zeichner, 2014: 145)

O que parece possível interpretar é que o mais importante para o legislador não é preparar professores para ajudar os alunos a encontrarem a sua forma de conhecer o mundo e o interpretar, mas sim que transformem o que dele percebem na forma como os professores dizem ser. Emergentes da investigação, outras vozes apresentam ideias bem diferentes, como a de Freire (2003: 47) para quem “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a própria produção ou a sua construção.” E ainda,

“Aprender não é copiar ou reproduzir, mas elaborar uma representação pessoal da realidade a partir de experimentações e conhecimentos prévios. É preciso aprender significativamente, ou seja, não apenas acumular conhecimentos, mas construir significados próprios a partir do relacionamento entre a experiência pessoal e a realidade.” (Solé & Coll, 2006: 19)

A este propósito, e de acordo com a matriz *transmissiva* do conhecimento explanada no DL 79/2014, será que a formação dos futuros professores os prepara para atender aos modos singulares como os alunos percebem as suas experiências de vida e as articulam com os conteúdos que estudam na escola? Damos aqui um exemplo do que pode acontecer se tal visão for assumida na formação de professores.

“Era uma vez uma galinha branca que punha ovos azuis...”

- Ovos azuis? - reclamou a professora, indignada, interrompendo a leitura da minha redacção, enquanto a turma se agitava em risinhos de troça e segredinhos maliciosos.

- Ovos azuis, sim, senhora professora - respondi. - A minha galinha põe ovos azuis.

- A menina está a brincar comigo? Já viu alguma galinha pôr ovos azuis? Sente-se imediatamente e faça já outra redacção.

Voltei para o meu lugar, de cabeça erguida, enfrentando a galhofa da turma.

Durante o recreio fiquei na aula, de castigo. Mas não fiz outra redacção.

Quando, depois do «toque», a professora me chamou para que lesse em voz alta a segunda versão, comecei:

- Era uma vez uma galinha branca que punha ovos brancos, só porque não a deixavam pôr ovos azuis...". (Santos & Balancho, 1993: 94)

De acordo com o articulado do DL 79/2014 não há lugar para a investigação a realizar pelo próprio professor, uma vez que é ausente nas orientações para as propostas de formação de professores. Nesse sentido, é legítimo questionarmo-nos se queremos formar para o conformismo, ou se queremos formar para o desenvolvimento de competências do agir e reagir, de modo responsável, na salvaguarda de criação de oportunidades de desenvolvimento de cada aluno, respeitando a sua própria cultura, assumindo criticamente a luta por uma educação sustentada nos princípios de ética e justiça social.

3. Coerência da orientação para a formação de professores, ou talvez não

O que temos vindo a analisar permite constatar que de um paradigma *construtivista*, se passou a um paradigma *prescritivo*. Porém, não se encontra coerência quando numa leitura articulada com os normativos legais que definem o perfil geral e específico de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, constatamos:

“Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário

II - Dimensão profissional, social e ética

1 — O professor promove aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das acções concretas da mesma prática, social e eticamente situada.

2 — No âmbito do disposto no número anterior, o professor:

a) Assume-se como um profissional de educação, com a função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa e enquadrado em orientações de política educativa para cuja definição contribui activamente;

b) (...) Fomenta o desenvolvimento da autonomia dos alunos e a sua plena inclusão na sociedade, tendo em conta o carácter complexo e diferenciado das aprendizagens escolares (...). (DL 240/2001 de 30 de agosto)

É difícil compreender como o legislador atual pode fazer tábua rasa deste perfil de desempenho profissional assim desenhado, tanto mais que continua a vigorar como referente para os profissionais de educação e ensino em Portugal. Sendo claro que a função específica dos professores é ensinar, e esta ideia está contida em todos os documentos aqui em análise, também é claro as primeiras orientações no DL 43/2007 apontam mais na direção do perfil desejado, pelo enfoque na postura crítica e reflexiva, própria da investigação sobre práticas. Estão, por isso, mais distanciadas dos objetivos deste perfil as orientações expressas no DL 79/2014, quando se advoga um ensino sustentado na transmissão de conhecimentos, o que logo faz cair o consignado na alínea b) da citação anterior. Referimo-nos aqui ao “fomentar o desenvolvimento da autonomia

dos alunos” que, como sabemos, se apresenta uma tarefa impossível quando os alunos são considerados como meros recetores passivos nos processos de aprendizagem. Com base na investigação, também é claro que ocultar a dimensão da reflexividade crítica dos objetivos de formação, pode fomentar a incapacidade aos futuros professores de monitorizarem as suas práticas, e de contribuírem ativamente para a definição das políticas educativas na própria escola.

4. Considerações finais

Com base na análise realizada a alguns aspetos do articulado nos documentos que norteiam os projetos de formação de professores, será pertinente colocar as questões: não estaremos a retroceder e a perder conquistas da função ética e social da profissão docente? Não será esta a via que pode acentuar o isolamento dos professores? Como conceber a formação de professores para a justiça social na educação? Esperamos construir possibilidades de resposta na reflexão colaborativa que apostamos continuar.

5. Referências

- Beltrán, F., & San Martín, A. (2000). *Diseñar la coherencia escolar*. Madrid: Morata.
- Contreras, J., & Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Decreto-Lei 240/2001 de 30 de Agosto. *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei 43/2007 de 22 de Fevereiro. *Regime Jurídico de Habilitação para a Docência*. Ministério da Educação
- Decreto-Lei 79/2014 de 14 de maio. *Regime Jurídico de Habilitação para a Docência*. Ministério da Educação
- Estrela, M. T., & Estrela, A. (2001). Antecedentes do Projecto IRA – origem e evolução de um projecto de formação. In M. T. Estrela & A. Estrela (Orgs.), *IRA – Investigação, Reflexão, Acção e Formação de Professores: Estudos de Caso*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2007). *O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único*. Cadernos de Políticas Educativas e Curriculares. Mangualde: Pedago.
- Freire, P. (2003). *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Glickman, C., Gordon, S., & Ross-Gordon, J. (2004). *Supervision and instructional leadership – a developmental approach* (6.ªEd.). Boston: Pearson Education.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Madrid: Morata.
- Moreira, M. A., & Vieira, F. (2014). Formar professores para a diversidade linguística nas escolas portuguesas: necessidades e possibilidades de intervenção. In M. A. Moreira & K. Zeichner (Orgs.), *Filhos de um Deus menor: Diversidade Linguística e Justiça Social na Formação de Professores* (pp. 215-236). Mangualde: Pedago.
- Moreira, M. A., & Zeichner, K. (Orgs.). *Filhos de um Deus menor: Diversidade Linguística e Justiça Social na Formação de Professores* (pp. 215-236). Mangualde: Pedago.
- Paraskeva, M. J. (2006). (Org.). *Currículo e multiculturalismo*. Mangualde: Pedago.

- Ribeiro, D. (2014). Supervisión horizontal. Qué posibilidades formativas? In A. M. García-Calvillo, T. Ramiro-Sánchez, & M. P. Bermúdez (Coords.), *Ciencias de la Educación y del Desarrollo* (pp.111-123). Granada: Universidad de Granada, ISBN: 978-84-617-0156-8.
- Sá-Chaves, I. (2012). Supervisão. CIDTFF – *Indagatio Didactica*: Aveiro Universidade de Aveiro, 4 (2), 4-39.
- Santos, A. M., & Balancho, M. J. (1993). *A Criatividade no Ensino do Português*. Lisboa: Texto Editora.
- Solé, I., & Coll, C. (2006). Los profesores y la concepción constructivista. In C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé & A. Zabala, *El constructivismo en el aula* (pp. 7-23). Barcelona: Graó.
- Torres Santomé, J. (2012). Curricular tensions and the struggle for justice in neoliberal times. In J. M. Paraskeva & J. Torres Santomé (Eds.), *Globalism and power: Iberian education and curriculum policies* (pp.172-192). New York: Peter Lang.
- Zeichner, K. (2011). *Two Visions of Teaching of Teacher Education fro the Twenty-First Century*. Acedido a 19 de maio, 2014: <http://massd.edu/seppde/centers/cfpa/>
- Zeichner, K. (2014). Formação de professores para a justiça social. In M. A. Moreira & K. Zeichner (Orgs.), *Filhos de um Deus menor: Diversidade Linguística e Justiça Social na Formação de Professores* (pp. 135-152). Mangualde: Pedago.

Educação para a paz na formação de professores: *Relato de um curso de aperfeiçoamento no Brasil*

Luciane Cuervo

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Brasil

Luciane.cuervo@ufrgs.br

Resumo - Este trabalho apresenta e discute a temática da educação para a paz no contexto de uma atividade de aperfeiçoamento para professores do sul do Brasil, com a realização do curso Educação Integral: Escolas da Paz. A proposta busca promover a discussão e a reflexão sobre a cultura da paz no ambiente escolar, por meio de estudos e práticas que visam sensibilizar para a temática e formar professores capazes de aplicar e difundir essas ideias em seu trabalho cotidiano. Fomenta alternativas para uma educação integradora, com o objetivo de proporcionar a paz como uma cultura educacional na educação integral, contribuindo para uma sociabilidade na escola e na comunidade. O texto relata a concepção da proposta, seu desenho metodológico, bem como seus principais desafios na implementação do trabalho.

Palavras-chave: cultura da paz; educação a distância; formação de professores.

O contexto do curso Educação Integral: Escolas da Paz

Este trabalho apresenta e problematiza a temática da educação para a paz no contexto da formação de professores, por meio do relato de concepção e aplicação do curso Escolas da Paz, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, sul do Brasil.

O projeto Educação Integral: Escolas da Paz é uma realização do Centro de Formação de Professores (FORPROF) da UFRGS, financiada pelo Ministério da Educação do Governo Federal através da Rede Nacional de Formação de Professores (RENAFOR). Destinado a professores do RS da rede pública e particular de todas as áreas, possui a carga horária total de 330 horas e 120 vagas, tendo suas aulas iniciado em agosto de 2014, nas modalidades presencial e a distância. Inicialmente previsto para acontecer no polo de Santa Maria, cidade do interior do RS, foi ampliado para o polo de Porto Alegre, capital, com atividades presenciais e também mediadas pelo computador através da educação a distância - EAD.

O projeto Escolas da Paz possui dois elementos norteadores: a concepção de Educação Integral, consoante com a proposta do Ministério da Educação - MEC, e a tomada de posição sobre o conceito de Paz. Entende-se que a Educação Integral, em concordância com a proposta do MEC, é a condição mais adequada para propiciar o pleno desenvolvimento do aluno, especialmente na esfera pública de ensino. Partindo da escola, mas não se limitando a este espaço físico, abarcando as diversidades socioculturais intrínsecas à comunidade, em suas múltiplas dimensões humanas, assumindo seus direitos e deveres como cidadão. Espera-se que a formação dos professores seja uma formação continuada, em que haja a troca da experiência docente, entendendo que os professores são profissionais em atuação e em conexão com a realidade, a qual pode ser transformada positivamente pela Cultura da Paz.

Essa proposta foi pensada no intuito de propiciar alternativas para uma educação integradora, com experiências de autoconhecimento e compartilhamento para educadores e educandos,

através de uma comunidade de conhecimentos fortalecida tanto nos encontros presentes, como pelos recursos inerentes à EAD. O formato dividiu atividades via educação a distância no ambiente virtual de aprendizagem Moodle Institucional UFRGS e eventos presenciais intensivos, mesclando, assim, diferentes formas de interação com os cursistas.

As estratégias pedagógicas foram pensadas em duas etapas:

1) Etapa teórica totalmente a distância

Fomento de imersão teórica na modalidade EAD num total de cinco meses em módulos interativos propostos pela equipe docente. Ao final, houve incentivo para a elaboração de um planejamento da implementação de uma oficina, curso ou palestra na modalidade presencial pelos próprios cursistas em seus contextos de trabalho e atuação a ser registrado no *e-book* posteriormente divulgado pelo curso.

2) Etapa de implementação na modalidade presencial

Nessa etapa os professores desenvolverão presencialmente, nas escolas, junto aos alunos, o material instrucional produzido na etapa teórica. Essa ação se realizará no período de abril a junho de 2015. Para aprofundar as vivências práticas dos conteúdos, foram promovidos encontros presenciais com palestras, oficinas e shows, atividades interativas e abertas à comunidade.

O objetivo principal do curso é o de proporcionar a paz como uma cultura educacional na Educação Integral, com implicações para uma sociabilidade na escola e na comunidade, incluindo os aspectos curriculares e vivenciais, baseados em valores do ser humano. Os objetivos específicos podem ser assim resumidos:

- Propor atividades para qualificação docente visando uma abordagem curricular inserida numa Cultura de Paz;
- Elaborar, desenvolver e avaliar oficinas pedagógicas, envolvendo o tema da paz;
- Gerar conhecimento nos níveis de ensino, pesquisa e extensão;
- Produzir materiais instrucionais de livre acesso, de conscientização social, a partir dos conhecimentos gerados, para subsidiar trabalhos sobre a cultura da Paz nas escolas.

A equipe de trabalho foi formada de maneira multidisciplinar, com professores pedagogos, artistas, psicólogos, jornalistas e linguistas, a fim de possibilitar um enfoque interdisciplinar nos módulos de trabalho. O curso buscou refletir seus pressupostos de não conteudismos, de não mecanicismo, do planejamento à avaliação. Dessa forma, apesar de ser constituído de módulos teóricos na fase inicial à distância, sua realização possibilitava a fluidez e valorizava a trajetória dos cursistas. Esses módulos temáticos ocorreram no ambiente virtual de aprendizagem:

Módulo 1, Mundo Interconectado, ministrado pela professora e jornalista Luciana Kraemer, buscou valorizar a inclusão digital e a visão de sujeitos integrantes de uma rede de conhecimentos dentro da Ciberultura, tendo como principais autores Levy e Freire.

Módulo 2, A Paz através das Práticas Musicais, ministrado pela professora e musicista Luciane Cuervo, visou despertar para o impacto da música nas emoções e no comportamento humano,

mostrando que todos os povos de todas as regiões do planeta utilizam a música como forma de coesão social desde os primórdios da humanidade, tendo autora principal Maffioletti (2001, 2012).

Módulo 3, A Paz através da Corporeidade, ministrado pelo professor e artista Jair Felipe Umann, fomentou a discussão da integração corpo-mente e a autoconsciência da presença do ser no mundo; propôs a ideia de que o corpo é a nossa casa, é a manifestação de nosso ser.

Módulo 4, Valores Humanos, ministrado pela professora pedagoga Maribel Selli, instigou a reflexão sobre valores ético-morais que regem a sociedade e a sua importância no contexto escolar;

Módulo 5, A Paz através das Práticas Estéticas, ministrado pela professora e artista Simone Rasslan, provocou a discussão de conceitos e pre-conceitos em torno dos princípios da filosofia estética da cultura da paz.

E o Módulo 6, de encerramento, buscou contatena os módulos anteriores resgatando histórias de vidas dos sujeitos, compreendendo-os como seres autônomos e profissionais atuantes, com uma rica trajetória que ensina e aprende no diálogo educacional.

Dentre diversas ações práticas, o projeto Educação Integral: Escolas da Paz propôs encontros presenciais em dois momentos, na aula inaugural e na fase preparatória para oficinas a serem ministradas pelos cursistas. Esses encontros contaram com a presença de convidados de diferentes áreas, como Neuroeducação com palestras das pesquisadoras Anelise Sonza (UFCSPA) e Renata Rosat (UFRGS), Danças Circulares com a especialista Patrícia Preiss, apresentações artísticas e oficinas com artistas como Simone Rasslan em trabalhos com corporeidade e canções, o Grupo de Brincantes do Paralelo 30 e suas dinâmicas com a musicalidade afro-descendente e indígena, o grupo Cia. Cabelo de Maria, de São Paulo, na oficina Cantos de Trabalho e show da POIN – Pequena Orquestra Interativa, liderada por Gustavo Finkler. Houve também oficina de Mediação de Conflitos com o grupo SAJU – Serviço de Assessoria Jurídica Universitária (UFRGS) e palestras sobre Tecnologias e Paz com pesquisadores do Programa de Doutorado Informática na Educação (UFRGS).

Destaca-se, ainda, a realização de oficinas, por parte dos cursistas, nas escolas, diretamente para as crianças, jovens e adultos atendidos em diferentes contextos ou seus colegas de trabalho, em capacitações docentes.

Tal proposta metodológica foi construída por entendê-la como a melhor para possibilitar reflexões e discussões no âmbito da autonomia e da autoria, promovendo e instigando questionamentos acerca de uma postura positiva diante do contexto muitas vezes desfavorável à manutenção da paz na sala de aula.

A ideia embrionária surgiu em dezembro de 2012, por iniciativa do Núcleo Interdisciplinar de Estudos Transdisciplinares sobre Espiritualidade (NIETE/UFRGS) no Movimento pela Paz Sepé Tiarajú e foi desenvolvida como curso livre no âmbito da Extensão da UFRGS, com equipe voluntária de participantes. Ao assumir a coordenação do projeto em 2014, agora vinculado ao FORPROF/UFRGS e ao MEC, a professora Luciane Cuervo propôs à equipe de trabalho uma abordagem laica sobre a paz, baseada nos pressupostos defendidos pelo educador Paulo Freire.

Dessa forma, a produção dos materiais e o planejamento pedagógico foram fundamentados no conceito de paz sob a ótica freireana.

O conceito de paz proposto nesse projeto foi concebido como um conceito em permanente construção, mas que abriga em seu seio processos caracterizado por diálogo constante e por tomadas de decisão orientadas pela necessária união da razão e da sensibilidade. Nesse sentido, evitou-se a ideia estagnada da paz como ausência de conflito, como inércia e continuísmo de uma visão ingênua de concordâncias de religiões.

A primeira pergunta que foi proposta como questão problematizadora, assim, discute a contextualização do conceito de paz na educação.

Educação para a paz na visão Freireana

De acordo com Gadotti (2003), é possível organizar os princípios da educação para a paz na visão de Paulo Freire, conforme segue:

- 1.º Ler o mundo. Nesse princípio, Gadotti (2003) propõe que Freire considera como conceito-chave da educação para a paz a curiosidade, entendendo que a apropriação do conhecimento é a leitura do mundo. Dessa forma, constrói-se um processo criativo e ativo na resolução não-violenta de problemas.
- 2.º Compartilhar a leitura do mundo lido. No ponto de vista freireano, segundo Gadotti (2003), o diálogo não é apenas uma estratégia pedagógica, mas um critério de verdade, considerando que só o olhar do outro pode dar veracidade ao meu olhar e que o diálogo com o outro não exclui o conflito.
- 3.º A Educação como ato de produção e reconstrução do saber. Conhecer é estabelecer relações entre saberes e práticas, entre conhecimentos e pessoas. Conhecer, na ótica freireana apontada por Gadotti (2003) é saber criar vínculos.
- 4.º Como quarto e último princípio da educação para a paz sob a ótica freireana, Gadotti (2003) lembra que o educador é um ser subjetivo, social e político, e por isso a existência pessoal e social deve ser problematizada.

Na visão Freireana, “Educação não é só ciência: é arte e práxis, ação-reflexão, conscientização e projeto” (Gadotti, 2003: 112). Freire entende que a pedagogia é um guia norteador na construção do sonho, porém não basta sonhar: é preciso saber como mediar a construção desses sonhos na condição de educadores.

Em seu livro “Pedagogia da Autonomia” (Freire, 1996), também encontram-se pensamentos norteadores para o fomento da cultura da paz na educação. Freire (1996) menciona que o ato de ensinar exige dos educadores o respeito aos saberes dos educandos, a rejeição a qualquer forma de discriminação, a valorização da identidade cultural, o saber escutar o outro, a criticidade, entre outras significativas atribuições. Destaca-se, ainda, a sua afirmação quando diz: “Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo” (1996: 98) e exige alegria e esperança. Freire ainda convoca os educadores a corporeificar esses princípios através do exemplo prático em seu ato de educar.

Seguindo essa linha de pensamento, acredita-se que paz não significa ausência de conflito numa condição passiva diante dos distúrbios. E educar para a paz não significa negar a existência da violência ou subestimá-la, mas abordá-la de uma forma a delinear caminhos de resolução de conflitos, especialmente através do diálogo, respeito mútuo e na esperança. No relacionar-se com o outro, ouvindo e percebendo diferentes pontos de vista. Como disse Freire, a paz: “Não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e se luto com esperança, espero” (Freire, 1981: 97).

A formação de professores implica saber que o aluno, nesse caso, é um profissional experiente e atuante na realidade do contexto escolar. Isso significa, portanto, que essa trajetória precisa ser levada em consideração e norteará, de diferentes formas, o planejamento das atividades. Esse é um processo dinâmico e complexo, que envolve a ruptura de pensamentos dominantes. Como explica Dupret (2002: 92), a educação para a paz pressupõe:

“Um processo educativo, dinâmico, contínuo e permanente, fundamentado no conceito de paz positiva e na perspectiva criativa do conflito, como elementos significantes e definidores, e que, através da aplicação de enfoques sócio-afetivos e problematizantes, pretende desenvolver um novo tipo de cultura, a cultura de paz, que ajude as pessoas a desvelar criticamente a realidade para poder situar-se frente a ela e, conseqüentemente, atuar.”

Sendo assim, pode-se considerar que a paz, sob a ótica freireana, possui como ponto de partida as pessoas, seus sentimentos e as suas necessidades. Educar para a paz é entender que convergências e divergências constituem o processo de convivência, e que essas relações caracterizam o processo de aprendizagem. O educador alinhado com pressupostos da cultura da paz respeita valores que cada sujeito traz em sua trajetória e consegue expandir o conteúdo programático de maneira a contemplar subjetividades de maneira dinâmica e orgânica.

A educação para a paz, segundo Freire, propõe uma ruptura de uma prática educativa linear, na qual o professor é o único detentor de conhecimento. A educação para a paz fomenta a inclusão de todos no processo educativo, originada ou resultante de uma mudança na prática pedagógica, aberta a uma ressignificação do espaço de convivência na escola, sejam de ambientes educativos formais ou não formais.

É sabido que a sala de aula pode ser um lugar de diferentes tipos de violência, psicológica e física, tanto em ambientes privilegiados quanto carentes economicamente. Mas ressaltar os obstáculos e o contexto violento pode desviar o foco na educação para a paz, pois é a violência que fica em evidência, como já o é na grande mídia. Dupret (2002) propõe que o sentido do discurso precisa ser impregnado pelos valores humanos que destacam a paz e isso será possível à medida em que esse seja o foco do diálogo. A autora entende que um dos primeiros passos nessa direção é a gestão de conflitos, ou seja, “prevenir os conflitos potencialmente violentos e reconstruir a paz e a confiança entre as pessoas”, missão que deveria se estender às escolas e às diversas instituições sociais (Dupret, 2002: 93). Para ela, assim, é no encadeamento paz-desenvolvimento-direitos humanos-democracia que torna possível vislumbrar a Educação para a Paz.

Morin (2004) abordou a educação para a paz sob outras interfaces. Ao defender a compreensão do outro, discorre sobre a importância da tolerância e do diálogo no processo educativo, em seu documento que ficou conhecido como *Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro*. Para este pensador, a escola falha se não ensina como compreender uns aos outros, lembrando que a origem latina da palavra compreender significa reunir todos elementos de uma explicação sob diversos olhares. E essa seria a essência da compreensão humana, que em último modo, leva à paz entre as pessoas.

Diversos autores concordam (Freire, 1996; Dupret, 2002; Boff, 2002; Morin, 2004) que a paz precisa ser vivenciada nos atos, no dia-a-dia, na postura, no discurso e no comportamento de modo geral das pessoas envolvidas no processo educativo.

Como explica Freire (2006), a posição de Paulo Freire foi a de quem lutou pelo equilíbrio entre os sujeitos históricos e “pela solução dos conflitos, objetiva e prioritariamente, pelo diálogo amoroso”. Em consonância com esse ponto de vista, entende-se que por meio da formação de professores é possível fomentar essas reflexões, propiciando espaço de construção de saberes e práticas para a Cultura da Paz.

Conclusão: difusão de práticas para a paz

Em março de 2015 iniciou-se a realização do Minidocumentário *Escolas da Paz*, com o intuito de produzir um material audiovisual de difusão da temática e das propostas e histórias de vida que integram o curso. Essa produção está sendo realizada a cargo da Epifania Filmes. Outra ação do projeto que visa transcender os limites do ambiente virtual de aprendizagem e as instituições que o coordenam é a confecção de um *e-book* contendo relatos de experiências dos cursistas, sob orientação de membros da equipe docente.

Sabemos que promover a educação no Brasil, um país enorme e diverso, numa árdua trajetória de redução das desigualdades, não é tarefa fácil. Esse projeto consiste numa pequena iniciativa, num cenário de carências históricas, mas é realizado com máximo empenho e respeito ao investimento da sociedade através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) do MEC.

O Projeto *Escolas da Paz* é uma iniciativa que tem por objetivo a capacitação de pessoas interessadas para atuarem em afinidade com os pressupostos da Cultura da Paz. A produção resultante pertence à comunidade, por isso todo o material estará à disposição do *site* <http://www.ufrgs.br/edupaz/>, no intuito de ajudar a promover a cultura da paz em todos os contextos e para todas as pessoas interessadas.

Referências

- Dupret, L. (2002). Cultura de paz e ações sócio-educativas: desafios para a escola contemporânea. *Psicologia Escolar e Educação*, 6(1), 91-96.
- Freire, P. (1981). *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

- Maffioletti, L. de A. (2001). Musicalidade Humana: aquela que todos podem ter. In *Encontro Regional da Abem Sul, 4, Anais* (pp.53-63). Santa Maria: UFSM.
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez.
- Boff, L. *Como definir paz*. Disponível em <http://www.leonardoboff.com/site/vista/outros/como-definir.htm>. Acesso em: 20/03/2015.
- Freire, A. M. A. *Educação para a Paz segundo Paulo Freire*. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84805907>. Acesso: 09/01/2015.

Avaliação e Ensino de Geografia no ensino básico numa escola na cidade de Delmiro Gouveia, Alagoas (Brasil)

Rogéria de Souza Vieira

Universidade de Coimbra - UC / Universidade Federal de Alagoas – UFAL / Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF
rogeria87@hotmail.com

Resumo – A avaliação é um dos recursos mais importantes para a orientação da prática pedagógica, e sua organização precisa ser com a finalidade de educar, fazendo parte do ensino-aprendizagem. Nesse sentido, foi realizada uma pesquisa sobre práticas avaliativas no ensino de geografia, na Escola Estadual Watson Clementino de Gusmão Silva, localizada na cidade de Delmiro Gouveia – AL (Brasil). Esta escola oferece o Ensino Infantil, Ensino Fundamental (básico) e Ensino Médio (Secundário).

No que se refere a avaliação institucional da escola em análise, as ações planeadas e executadas pela instituição são avaliadas a partir de reflexões dos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, com promoção de encontros em que a partir do estudo dos resultados obtidos, vão-se definindo propostas em prol da melhoria do padrão de qualidade dos trabalhos que ora serão desenvolvidos, a fim de que metas traçadas sejam finalmente alcançadas.

Palavras-chave: Avaliação. Ensino de Geografia. Práticas pedagógicas.

Introdução

O processo avaliativo é um recurso importante para a realização do ensino-aprendizagem, pois através desse é possível analisar de que forma o educando está aprendendo e onde é necessário melhorar para que a aprendizagem ocorra de forma satisfatória. Nesse sentido, foi realizada uma pesquisa *in loco* visando observar as práticas avaliativas no ensino de geografia em uma escola pública, sendo analisada à Escola Estadual Watson Clementino de Gusmão Silva, levando em consideração Ensino Fundamental (Ensino Básico) e Ensino Médio (Ensino Secundário) da escola em estudo, buscando compreender qual ou quais são as concepções de avaliação adotadas pelos professores de geografia atuantes na escola em análise.

Como resultado, foi constatado que a avaliação realizada pelos professores de geografia na escola em análise se aproxima da avaliação diagnóstica, pois os professores procuram estimular a reflexão por considerar importante para a aprendizagem.

Avaliação e aprendizagem

O ensino-aprendizagem faz parte do cotidiano da escola, onde o professor é o principal mediador desse processo. A avaliação faz parte desse processo, sendo um dos recursos para a orientação da prática pedagógica, sendo um processo organizado com o objetivo de educar e verificar o que o educando aprendeu, pois:

“Quando falamos de avaliação não estamos a falar de um fato pontual ou de um ato singular, mas de um conjunto de fases que se condicionam mutuamente. Esses conjuntos de fases ordenam-se sequencialmente (num processo) e atuam integradamente (num sistema). Por sua vez a avaliação não é (não deveria ser) algo separado do processo de ensino-aprendizagem, não é um apêndice independente do referido processo (está nesse processo) e joga um papel específico em relação ao conjunto de componentes que integram o ensino como um todo (está num sistema).” (Zabalza, 1995: 239).

São diversas as abordagens com relação a avaliação, sendo essas: tradicional, onde o ensino é concebido como transmissão de conhecimento, valorizando a aprendizagem como retenção, dando ênfase a memorização; Liberal Renovadora não-diretiva, ou escola novista, em que os procedimentos de ensino objetivam facilitar aos alunos os meios para buscarem, por si mesmos, os conhecimentos que lhes são indispensáveis; tecnicista, consiste na aplicação de técnicas e princípios científicos, por si só considerados suficientes para garantir a eficiência do processo de aprendizagem; e progressistas, onde o ensino objetiva a formação do cidadão consciente para atuar na sociedade.

No que se refere as diferentes concepções de avaliação, tem-se as três tendências que identificam as práticas avaliativas na escola: classificatória, diagnóstica e emancipatória. A avaliação classificatória segundo Meneghel e Kreisch (2009: 9822) está ligada a “herança do ensino tradicional em que a metodologia de ensino é centrada na reprodução de uma técnica/conteúdo e na aquisição de habilidades, de modo que há ênfase no ‘fazer’ ditado pelo professor e não no conhecimento construído pelos estudantes”. Esse método avaliativo não é positivo, pois o que é avaliado é a reprodução que o aluno faz, desvalorizando a aprendizagem e os conhecimentos prévios que o estudante tem; e essa forma de avaliação leva o aluno a decorar o conteúdo para a realização da prova, onde no dia seguinte o mesmo já não se recorda do que foi estudado.

Já a avaliação diagnóstica, está relacionada ao avanço com estratégias que promovam a aquisição de conhecimentos, onde os professores desenvolvem mecanismos para busca e reflexão sobre informações, mostrando capacidade de atribuir a estes significados diversos. Esse tipo de avaliação é algo interessante, pois permite que o professor perceba as dificuldades de aprendizagem e a partir disso, buscar estratégias que ajudem para que a aprendizagem ocorra.

A avaliação emancipatória vai no sentido de promover os sujeitos, a libertação dos modelos classificatórios e de estagnação social, proporcionando seu crescimento; fazendo com que as pessoas escrevam a sua própria história e administrem suas próprias ações. É um tipo de avaliação que por um lado é bom porque desperta o interesse do aluno para estudar, porém é preciso saber administrar bem para que aconteça a aprendizagem e que se atinja os objetivos propostos para o conteúdo a ser estudado.

Outras concepções foram sendo formadas a partir de análises ao longo do tempo, onde de acordo com Meneghel e Kreisch (2009: 9825-9827), surgiram também a avaliação formativa, que objetiva

“fornecer aos alunos um feedback de seus progressos, considerando avaliações feitas em diferentes momentos e instrumentos”; a avaliação democrática, que busca “oportunizar à todos o conhecimento, utilizando o “erro” como ponto de partida para o replanejamento e a reorientação”; a avaliação dinâmica que está baseada na “crença de que o ser humano é ‘altamente plástico’, isto é, tem a capacidade, o potencial de modificar-se”; e a avaliação mediadora que “refere-se à ação do professor no processo avaliativo”.

Essas concepções de avaliação são as mais recentes, e são resultados de processos de críticas que são essenciais para o desenvolvimento da aprendizagem. Todas elas são próprias e contribuem para que a aprendizagem seja algo prazeroso, que o aprendiz goste de entender e tenha força de vontade em continuar a buscar o conhecimento.

Ao avaliar é necessário cuidado no sentido de compreender as limitações de cada um e tentar mediar as ações para que a aprendizagem venha a acontecer. Segundo Vasconcellos (1994: 43): “avaliação é um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos”.

Segundo Sant’Anna (1998: 29-30): a avaliação é “um processo pelo qual se procura identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, do educador, do sistema, confirmando se a construção do conhecimento se processou, seja este teórico (mental) ou prático”. É importante conhecermos as diversas concepções de avaliação para que possamos entender a que melhor contribui para o processo de ensino-aprendizagem de todos os sujeitos envolvidos nesse campo.

Ainda sobre a definição de avaliação, é importante que se tenha em mente que o aprendiz é a peça fundamental e que é preciso levar em consideração sua subjetividade para que a partir daí, possa ser trabalhado métodos avaliativos que realmente contribua para verificar se ocorreu a aprendizagem, pois:

“A avaliação é um processo contínuo, subjacente a todo bom ensino e aprendizagem (...). Avaliação pode ser definida como um processo sistemático que determina a extensão na qual os objetivos educacionais foram alcançados pelos alunos. Há dois aspectos importantes nessa definição. Primeiro, note que a avaliação implica um processo sistemático, o qual omite observações casuais, não-controladas a respeito dos alunos. Segundo, a avaliação sempre pressupõe que objetivos educacionais sejam previamente identificados. Sem a determinação prévia dos objetivos, é impossível julgar a extensão do progresso (...) Avaliação inclui julgamento de valor quanto à desejabilidade do comportamento do aluno.” (Gronlund citado por Sousa, 1994: 30)

Contextualização e caracterização da pesquisa

A atividade de pesquisa foi realizada na Escola Estadual Watson Clementino de Gusmão Silva, localizada na cidade de Delmiro Gouveia – AL, que contempla o Ensino Infantil, Ensino Fundamental (Ensino Básico) e o Ensino Médio (Ensino Secundário), (Figura 1).



Figura 1. Escola Estadual Watson Clementino de Gusmão Silva, 2013, Delmiro Gouveia, Alagoas, Brasil.

O município de Delmiro Gouveia está localizado no extremo oeste do Estado de Alagoas, fazendo limite ao norte com os municípios de Pariconha e Água Branca, a sul com Paulo Afonso (BA) e Canindé do S. Francisco (SE), a leste com Olho D'Água do Casado e a oeste com Jatobá (PE), Paulo Afonso e Glória (BA). (Figura 2).

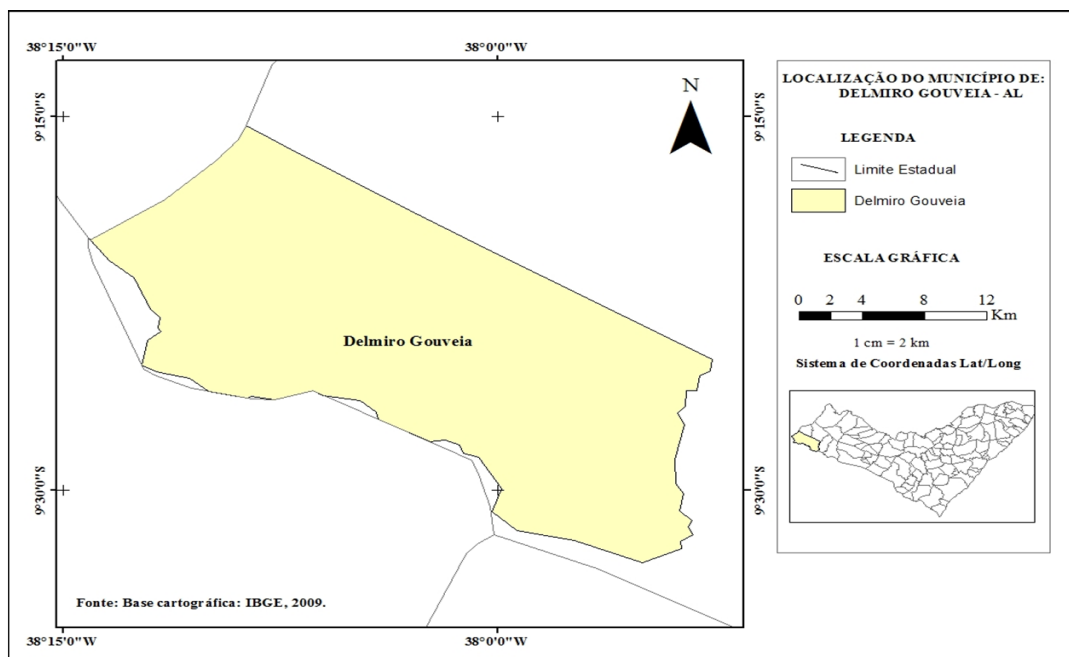


Figura 2. Localização do Município de Delmiro Gouveia, Alagoas, 2014, Delmiro Gouveia, Alagoas, Brasil.

O município de Delmiro Gouveia tem uma população total estimada em 2014 de 51.349, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, 2014. As principais atividades económicas são o comércio e serviço, e o município tem a sua história como atração principal, podendo ser pesquisada no Museu Delmiro Gouveia. As belezas naturais são também um forte atrativo, através

dos cânions do São Francisco; no que se refere as festividades, estão a festa da padroeira (outubro) e o carnaval.

Escola e avaliação da aprendizagem em Geografia

Como foco de análise, foram observadas as práticas avaliativas da disciplina de geografia do Ensino Fundamental (Ensino Básico) e Ensino Médio (Ensino Secundário) da escola em estudo, possibilitando compreender qual ou quais são as concepções de avaliação adotadas pelos professores de geografia atuantes na escola em análise. Foi constatado que a avaliação realizada pelos professores de geografia na escola em apreciação se aproxima da avaliação diagnóstica, pois os professores procuram estimular a reflexão por considerar importante para a aprendizagem.

As avaliações democráticas e mediadora também fazem parte da prática avaliativa dos professores de geografia da escola em estudo, pois a partir dos conhecimentos prévios do aluno é possível direcionar o desenvolvimento dos conteúdos. Através de análise da participação dos alunos durante as atividades e levantamento de hipóteses, são observadas as colocações apresentadas pelos alunos, considerando a fluência e a compreensão em relação aos conflitos no mundo e suas causas.

É preciso que a avaliação esteja integrada no planeamento de forma a contemplar o dia-a-dia em sala de aula, onde o professor precisa conhecer a realidade de cada aluno e a partir daí desenvolver suas aulas de forma que os alunos compreendam o conteúdo, participem das aulas e com isso, se consegue bons resultados ao longo dos estudos. Nesse sentido, foi entendido na escola em análise que os professores de geografia realizam a avaliação de forma contínua e participativa, contemplando os conhecimentos prévios dos alunos.

O planeamento educacional é importante porque organiza as ideias a serem colocadas em prática; porém ele não pode ser um planeamento fechado em sua totalidade. É importante levar em consideração as novas ideias e debates que surgem durante a execução do mesmo, por isso, é valioso ter um planeamento aberto às mudanças. A capacitação dos professores é muito importante, pois quanto mais qualificado o professor for mais qualidade de ensino os alunos terão. Segundo Tardif (2007: 75): “(...) O ensino escolar é um trabalho coletivo que acontece durante vários anos e conta com diversos professores que se revezam para realizar uma ação educativa sobre os alunos”.

Através do planeamento é verificado se a forma avaliativa está obtendo sucesso, pois um bom planeamento é importante no processo contínuo de aprendizagem, pois:

“Refletir é também avaliar, e avaliar é também planejar, estabelecer objetivos etc. Daí os critérios de avaliação, que condicionam seus resultados estejam sempre subordinados a finalidades e objetivos previamente estabelecidos para qualquer prática, seja ela educativa, social, política ou outra.” (Demo, 1999: 1)

É sabido das dificuldades que os professores têm em dar conta de conhecer a realidade de cada aluno e a partir daí, usar métodos que ajudem na aprendizagem, pois:

“A avaliação é uma tarefa complexa que não se resume a realização de provas e atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle em relação as quais se recorrem a instrumentos de verificação do rendimento escolar.” (Libâneo, 1994: 195)

Nisso, a avaliação precisa estar integrada no planeamento de forma a contemplar o dia-a-dia em sala de aula, onde o professor precisa conhecer a realidade de cada aluno e a partir daí desenvolver suas aulas de forma que os alunos compreendam o conteúdo, participem das aulas e com isso, se consegue bons resultados ao longo dos estudos.

A escola pesquisada realiza atividades pedagógicas que são elaboradas através de projetos desenvolvidos pela mesma com temas transversais do cotidiano ou data comemorativa, seminários referentes ao conteúdo produzido na sala de aula, trabalhos em grupo e individual referente ao conteúdo trabalhado na classe para que o aluno tenha o aprofundamento dos conhecimentos trazidos do livro didático, relacionando com o contexto da realidade na qual a escola está inserida.

Ao analisar a forma que os professores de geografia da escola em estudo realizam as suas avaliações, teve-se a observação da última atividade pedagógica realizada no 6.º e 8.º ano do ensino fundamental. O 6.º ano ficou responsável por desenvolver seus trabalhos com o tema: África e Brasil unidos pela história e pela cultura; Localização geográfica; Culinária Africana; Racismo; onde os alunos divididos em grupos (cada grupo com o seu tema) tiveram que fazer uma pesquisa sobre o assunto abordado, estudar e fazer cartazes para apresentar em sala de aula aos colegas de turma e os demais estudantes da escola, o que foi apreendido sobre os temas. Já a turma do 8º ano teve como tema África: Cultura, Culinária, Danças, Artes, Economia, Geografia e História.

Através da atividade pedagógica, foi realizada avaliação levando em consideração alguns aspetos referentes aos seminários: organização do trabalho, do cartaz, da equipe e o desempenho individual, tendo a nota geral valendo 10 e dividido nessas categorias de avaliação. Foi observado que os alunos em sua maioria se empenharam bastante na elaboração e na execução dos trabalhos.

É possível perceber a importância da realização das atividades pedagógicas, pois a interação que a mesma proporciona é rica para aprendizagem, proporcionando união entre toda a escola na busca de realizar uma atividade com sucesso. Essa atividade também ajuda a aprimorar o aprendizado e conhecimento de determinado assunto, unindo a atenção e interesse dos alunos através dessas práticas de ensino.

O trabalho de campo também é uma prática avaliativa realizada pelos professores de geografia na escola em estudo, o que é de suma importância, pois esse tipo de atividade proporciona

motivação em aprender por possibilitar o contato em loco com os temas debatidos em sala de aula.



Figura 3. Aula de Campo, estudantes da Escola Watson Clementino de Gusmão Silva, 2014, Delmiro Gouveia, Alagoas, Brasil.



Figura 4. Resíduos sólidos, 2014, Delmiro Gouveia, Alagoas, Brasil.



Figura 5. Processo de urbanização na cidade de Delmiro Gouveia, 2014, Delmiro Gouveia, Alagoas, Brasil.



Figura 6. Estudantes da Escola Watson Clementino de Gusmão Silva, 2014, Delmiro Gouveia, Alagoas, Brasil.

As figuras 3, 4, 5 e 6 são de uma aula de campo sobre o espaço urbano, onde os alunos percorreram o entorno da escola com objetivo de perceber a organização urbana existente naquele território, bem como discutir alguns temas como resíduos sólidos, planejamento urbano, processo de urbanização, entre outros temas que uma atividade como essa pode proporcionar aos estudantes.

As atividades extraclasse são muito importantes, pois proporcionam momentos diferenciados e trazem discussões sobre os conteúdos da geografia que são muito interessantes para o aprendizado dos alunos e professores envolvidos. Nesse sentido, José Aquino Junior (2011: 83) comenta que “na Geografia formas de representação do espaço são importantes para o desenvolvimento da percepção do aluno. Percebemos nitidamente que as utilizações de recursos diferentes aos habituais motivam os alunos a aprender principalmente por instiga-los a fazer descobertas”.

Considerações Finais

A avaliação é importante para o ensino-aprendizagem, por permitir verificar se a aprendizagem está ocorrendo. Foi encontrado na escola pesquisada diversas práticas avaliativas que demonstra que existe preocupação com relação a aprendizagem, pois as várias atividades realizadas proporcionam abertura para um debater maior de conhecimentos. É visível o desempenho realizado por parte dos professores e da gestão da escola em proporcionar atividades que ajudem a complementar o conhecimento que é discutido em sala de aula, pois ao promover as atividades pedagógicas com objetivo de incentivar a pesquisa, o trabalho em equipa, bem como a responsabilidade em compartilhar o conhecimento adquirido com os demais estudantes da escola é positivo na educação escolar.

Referências

- Demo, P. (1999). *Avaliação qualitativa*. 6.^a Edição, Campina, SP: Autores Associados.
- Estatística, I. B. G. (2014). *Alagoas: Delmiro Gouveia*. Cidades@. <http://cod.ibge.gov.br/233SL> (Acessível em 14 de Março de 2015).
- Junior, J. A. (2007). O aluno, o professor e a escola. In Elza Yasuko Passini (Org.), *Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado*. São Paulo: Contexto.
- Libâneo, J. C. (1994). *Didática*. 2.^a ed. São Paulo: Cortez.
- Luckesi, C. C. (1997). *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 6.^a ed. São Paulo, SP: Editora Cortez.
- Meneghel, S. M., & Kreisch, C. (2009). Concepções de avaliação e práticas avaliativas na escola: entre possibilidades e dificuldades. In *IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*. PUCPR (pp. 9820-9831).
- Sant’anna, I. M. (1995). *Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos*. 3.^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Sousa, C. P. (1994.). *Avaliação do Rendimento Escolar*. 3.^a ed. Campinas: Papirus.
- Tardif, M. (2007). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 3.^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

Vasconcelos, S. (1994). *Avaliação: Concepção Dialética libertadora do processo de avaliação escolar*. São Paulo: Cadernos Pedagógicos do Libertad, v. 3 Libertad.

Zabalza, M. (1995). *Diseño y desarrollo curricular*. 6.^a ed. Madrid: Narcea.
<http://members.tripod.com/RMoura/evaluation.htm> (Acessível em 10 de Março de 2015).

Formação de Professores: Perspectivas e Desafios na Construção de uma Humana Docência

Georgina Quaresma Lustosa

Universidade Federal do Piauí/U.de Coimbra

georginaquaresma@yahoo.com.br

Teresa Pessoa

Universidade de Coimbra

tpessoa@fpce.uc.pt

Juraneide Matos

Universidade de Coimbra

jufmatos@hotmail.com

Resumo - O objetivo central do texto é discutir a complexidade da sociedade atual ou pós-moderna e as consequências destas características da modernidade na formação do professor e em todo o sistema educativo. Nesta perspectiva, nossa intenção é trabalhar uma fundamentação teórico-prática no sentido de resgatar o diálogo para estabelecer a construção entre contextos e textos das emoções, dos afetos e motivação dos alunos e dos professores no exercício docente. Para a consecução do estudo procuramos dialogar com a literatura de autores como Hargreaves (1998), Estrela (2010), Pessoa (2007), Flores (2011), Freire (1997) entre outros autores.

Palavras-chave: Formação de professores; prática docente; construção da docência.

Introdução

O nosso propósito no desenvolvimento deste estudo é promover reflexões teóricas acerca da formação de professores com o olhar voltado para a construção da docência com diálogo, com incentivo e com a expressão das emoções, dos afetos e a construção partilhada de professores e alunos em um trabalho docente produtivo e amoroso como propõe Pessoa “O educador não deverá ser apenas nem fundamentalmente um técnico, que planifica e decide, mas antes um arquiteto do desenvolvimento humano, de si e de outros, um artesão – tecelão de afectos (...)” (Pessoa, 2007: 3).

A complexidade dos tempos pós-modernos vem influenciando negativamente na formação dos professores e de formas diversas no sistema educativo com exigências em atribuir ao professor um papel fundamental na mudança e na construção de contextos que contribuam na religação de saberes. Como refere Hargreaves à ideia de que “os professores, constituem, mais do que ninguém, a chave da mudança educativa” (Hargreaves, 1998: 12). Contudo, Pessoa comenta que não justifica, ainda hoje, que os professores trabalhem de forma isolada das discussões com os seus pares e, basicamente, com a certeza dos seus saberes meramente técnicos. A imagem do professor como especialista no saber e técnico eficiente, precisa ser superada do sistema educativo, “e, cada vez mais, fará sentido relevar a passagem da mediação intelectual à mediação afetiva” (Pessoa, 2007: 2). O acolhimento no exercício da docência é

ampliar o olhar e a escuta na tentativa de compreender e sentir o outro, o revelar do seu eu, sua inquietude, dificuldade e possibilidade que expressa na ação de aprender e de ensinar.

A prática docente como instância formadora

Assim, é importante analisar a prática docente, por ela se constituir etapa fundamental na trajetória profissional e de vida dos professores. O que implica situá-la como fenômeno complexo e contingencial, cujas contribuições efetivam-se, tanto no desenvolvimento pessoal, quanto no desenvolvimento profissional docente. Além disso, ao estudarmos a formação e as trajetórias de professores, é pertinente discutir a prática docente na perspectiva de configurá-la como instância formadora, ou seja, a prática como *locus* no qual o processo de tornar-se professor vai se consolidando, de forma dinâmica, por inserir o profissional docente nos contextos do aprender e do ensinar.

Constituindo um desafio fazer com que a formação mantenha maior relação com as situações que fazem parte da vida e das sociedades, em termos de discurso, o debate em torno dos compromissos do Processo de Bolonha tem gerado algum enfoque na necessidade de se repensar as competências, planos curriculares e os programas das disciplinas, metodologias de ensino para que possam oferecer contributos, efetivamente, por uma epistemologia da aprendizagem, ou seja, partir do pressuposto de que no trabalho docente, mais importante que ensinar, é criar condições para que o aluno aprenda de forma significativa e passe, então, a problematizar sua realidade.

Complexidades e ambiguidades dos tempos pós-modernos

Estamos vivendo um tempo ambíguo e paradoxal. Conforme Flores “é nesta realidade complexa e paradoxal que os professores se formam e exercem a sua profissão” (Flores, 2011: 163) Estamos vivendo no momento atual, um contexto histórico marcado pela presença simultânea de inúmeros desafios, onde tudo muda numa completa teia de relações, e a escola orientada por princípios da modernidade, conforme Hargreaves convive ainda, com práticas de ensino tradicionais valorizando como forma de aprendizagem a memorização de conhecimentos, aspectos que segundo o autor, “poderão explicar o fracasso persistente em cativar as emoções e as motivações de muitos dos seus alunos e de um número considerável de professores” (Hargreaves, 1998: 10).

Neste contexto de mudanças paradigmáticas, o silêncio em relação à formação e à atuação do professor são assuntos em pauta das reflexões apresentadas por Zeichner (1993), Hargreaves (1998), Freire (1997), Estrela (2010), Pessoa (2007), Flores (2011), autores que vêm pesquisando exaustivamente sobre a formação de professores. Reconhecemos a ausência de um quadro conceptual teórico e atual, que classifique este campo autores como (Feiman-Nemser, 1990; Garcia, 1999; Pessoa, 2001; Zeichner 1993) apontam que os formadores de professores têm se negado a promoverem discussões amplas sobre a formação de professores e o contexto das condições em que vão exercer a profissão. Enfim, os professores não são chamados a pronunciarse sobre a orientação do seu programa de formação, isto é, não se reconhece, ainda hoje, a sabedoria da prática destes profissionais.

Necessidade de novos significados na construção de uma humana docência

Pensar a formação docente e a construção de uma humana docência é urgente e necessário. Apesar da infinidade de pesquisas que têm se ocupado dessa temática nas últimas décadas, nos parece que esta discussão está longe de se esgotar. Neste sentido, entendemos ser necessário indagar: Por que tanto interesse em pesquisar esta temática? Pressupomos que a resposta a esta questão está dentro de cada um de nós. Temos consciência de que a educação é do tamanho da vida como postula Rodrigues, “os caminhos da educação são intermináveis, pois ela é do tamanho da vida” (Rodrigues, 1986: 6).

Zabalza (2004) e outros autores vêm afirmando que o novo significado para a formação de professores em qualquer país do mundo implica novas formas de conhecer o exercício docente, implica que os professores devem ser detentores de conhecimentos pedagógicos e didáticos que apoiem os aprendentes na construção de suas aprendizagens e na orientação dos caminhos da vida. O entendimento dos conhecimentos pedagógicos e didáticos nos espaços da ação docente é referencial para a compreensão das interações humanas em suas múltiplas dimensões.

Somente mais recentemente, começa a ser reconhecido que a formação de professores, e o ensino superior em geral, precisam ampliar seus conceitos criando condições que assegurem a aprendizagem dentro de uma dimensão social. Aqui, nos reportamos a Zeichner, quando se refere ao movimento para o ensino reflexivo, enfatizando a reflexão enquanto prática social, dizendo que: “Uma grande parte do discurso sobre o ensino reflexivo faz pouco sentido, pois se fala pouco da reflexão enquanto prática social, através da qual grupo de professores pode apoiar e sustentar o crescimento uns dos outros” (Zeichner, 1993: 23). Concordamos com o autor, por entendermos que a troca de experiências e de informações com os pares é marcante na vida profissional dos professores. O trabalho coletivo é uma grande direção no sentido de mudança nas atividades docentes e nos próprios atores do processo educativo. Precisamos do olhar do outro para ampliar o nosso próprio olhar, precisamos, particularmente, refletir com o outro sobre nossas práticas docentes para dar a elas uma nova e significativa dimensão.

A formação de professores e a construção de uma humana docência exigem a dimensão pedagógica privilegiando a construção de competências significativas. Compreendemos a importância das competências em qualquer nível de profissão, mas principalmente, na docência, não apenas como um conjunto de conhecimentos científicos e tecnológicos, mas no sentido de novas competências intelectuais, pessoais, sociais, multiculturais, estéticas e afetivas que não somente possibilitem aos professores e aos alunos acesso ao mercado de trabalho, mas, sobretudo, a transformação de suas realidades. Perrenoud reconhece a competência como,

“uma orquestração de recursos cognitivos e afetivos diversos para enfrentar um conjunto de situações complexas” e afirma que “para que haja competência é preciso que se coloque em ação um repertório de recursos (conhecimentos, capacidades cognitivas, capacidades relacionais) (...)”. (Perrenoud, 2000: 16)

Aprender a ser professor exige a consciência do caminhar em atitude de aprendizagem

Barnett (2002) vem postular como condições para transitar desarrumando, desenquadrando e construindo a docência, nesta era ambígua e paradoxal: a interdisciplinaridade crítica, a reflexão coletiva, a capacidade para mover fronteiras, o compromisso participativo e a tolerância comunicativa. Neste contexto, trazemos Zabalza quando afirma que a formação de professores e a construção da docência exigem,

“desaprender, eliminar resquícios, desconstruir práticas, significados e prioridades que fazem parte da tradição institucional”. E acrescenta, “desaprender traduz-se na capacidade de desconstruir a situação vigente do sistema, de seus significados e de suas práticas e de reconstruí-la com um novo significado ou com um novo tipo de intervenções, o qual será o conteúdo da aprendizagem (...)” (Zabalza, 2004: 102-104)

Aprender a ser professor exige o reconhecimento do inacabamento do ser humano. Conforme o pensamento de Freire, “o inacabamento do ser ou a sua inconclusão é próprio da experiência vital” (Freire, 1997: 50). Realmente, temos que reconhecer que onde há vida, há inacabamento, há um aprender e um desaprender, há um processo de construir e desconstruir permanente. Compreendemos que essa busca exaustiva para investigar temas relacionados com a formação docente, com as perspectivas curriculares e com as metodologias de ensino, são desafios que ocorrem em função da necessidade de encontrar respostas para as nossas próprias dúvidas e inquietações, pois num primeiro momento, a temática nos seduz para depois, nos conduzir a um conhecimento mais profundo de nós mesmos. Essa dimensão de busca, de abertura e flexibilidade nos leva sempre a caminhar em atitude de aprendizagem. O professor deve estar sempre em atitude de busca, em atitude de esvaziamento interior, e isso não é ignorância quanto ao que ele deve profissionalmente saber, mas humildade socrática, diante do pouco que sabe sobre o tamanho da educação.

Essa atitude de busca, de abertura, esse interrogar a realidade de cada dia, é viver um permanente e rico processo educativo. Caminhar em atitude de aprendizagem é, enfim, ter consciência da incompletude e da beleza desta nossa condição. Freire vem somar a essa concepção de aprendizagem e formação, nos lembrando de que: “(...) o homem, ser inconcluso e incompleto, por causa de sua incompleticidade, busca ser mais. E, se busca ser mais é porque tem esperança. A esperança nasce, pois, da inconclusão dos homens” (Freire, 1997: 59).

Essa consciência que o ser humano atinge de ser incompleto e a busca esperançosa de ser mais é dada pela educação, como processo social para a liberdade com ética. Esta busca é contínua, e cada resposta encontrada leva o homem e a mulher a buscarem mais e mais. E, assim, permanentemente, como profissionais do ensino, estamos em busca, nos construindo e ressignificando nossa aprendizagem e reaprendendo cotidianamente a ser mais gente.

Desse modo, pensar a formação docente e a trajetória profissional dos professores e os currículos de ensino, são sempre desafios necessários. Pensar a educação e a formação de professores,

especificamente, é ultrapassar a ideia de um conhecimento pronto e acabado, fragmentado e desvinculado da vida dos sujeitos envolvidos neste processo. Essa concepção do conhecimento é resultado de uma especialização exacerbada, típica do pensamento moderno que fragmentou o saber e como pensa Moraes (1997) dissociou o homem de suas emoções e afetos, tornando-o um ser com a mente técnica e o coração vazio. Assim, ao final da educação formal, cada um domina a sua parte e desconhece o entorno, o contexto no qual está inserida a parte que conhece. A respeito dessa fragmentação que parece afetar todos os âmbitos do saber humano, Toro postula que,

“(...) a educação atual não une o homem a sua obra e sim o separa dela. A educação atual não cultiva a afetividade e sim perpetua mecanismos de exploração e opressão. A educação não desenvolve a consciência cósmica nem o amor ecológico.” (Toro, 1997: 83)

Vivemos um momento histórico em que se faz urgente e indispensável religar saberes, fazer dialogar a cultura científica com os conhecimentos humanísticos de forma a facilitar ao professor e ao aluno um leque de possibilidades, para que estes possam compreender melhor o mundo que os cerca, dialogando com ele, a partir do lugar em que estes sujeitos se encontram. Acreditamos que o papel fundamental da escola e do professor deve ser o de possibilitar uma cultura que facilite aos aprendentes compreenderem suas condições, permitindo-lhes viver, favorecendo, ao mesmo tempo, como diz Morin, “(...) um modo de pensar aberto e livre” (Morin, 2002: 11).

Pensar a formação de professores e a sua trajetória profissional com o olhar de Morin nos permite abrir janelas, olhar para o que ainda não foi pensado, ainda não foi interrogado em nossa atividade cotidiana. A concepção filosófica deste autor nos coloca numa luta permanente contra a preferência pelas respostas prontas, ao invés de perguntas; contra o desejo de comodidade de que as verdades acabadas se fortalecem. Entendemos que, dialeticamente, o pensamento tenta fazer-se, desfazer-se e refazer-se num permanente movimento do devir. Como foi pensado por Heráclito, filósofo grego, quando dizia, no século VI A.C, “*O Ser não É*”. Somos, realmente, tão mutáveis e incompletos que não chegamos a ser, estamos apenas sendo, num permanente movimento do devir ser e não ser.

Devemos ter, portanto, a desconfiança de trabalhar com definições e conceitos prontos, acabados e dogmatizados. O conhecimento não pode ser visto como um pensamento fechado e acabado. Temos de reconhecê-lo como investigação, como permanente construção. Se for verdade, como pontua Rodrigues, que “os caminhos da educação são intermináveis” (Rodrigues, 1986: 6), então, temos que investir na formação de professores e na construção da docência como processos contínuos de aprendizagens e de questionamentos e não oferecer respostas prontas e dogmatizadas.

Reflexões finais

Gostaríamos de aproveitar este espaço final para refletir um pouco sobre a formação de professores e a humana docência, enfim, refletir sobre a educação, por meio dos processos de

ensinar e de aprender, estes processos envolve uma relação com o saber que, sem perder a sua essência, pode ser materializado de forma prazerosa e marcado pela sensibilidade. A abertura para a sensibilidade, seja em nossos percursos de vida pessoal, seja em nossas histórias de vida profissional, nos implica conosco mesmos, com os outros e com o mundo e nos revela que o saber pode ser “(...) encharcado da selva da vida, do sabor (*sapere*) do vivido/vivente, impregnado de sentidos existenciais” (Araújo, 2008: 52). As ideias do autor nos fazem pensar a educação como um processo no qual há lugar para saberes e fazeres preñhes de sentidos e significações que podem afetar prazerosamente quem ensina e quem aprende.

Pensar a educação e o ensino sob a ótica da sensibilidade, retomando o pensamento do autor, demanda considerar que as diferentes relações que se estabelecem nos diversos contextos educativos (relação com o saber, consigo mesmo e com os outros, por exemplo), sem perder de vista o rigor metodológico e o caráter científico, nos desafia a revisitação de nossos modos de educar, de ensinar e de ser professor, na perspectiva de ruptura com o enrijecimento das práticas educativas, para investirmos na busca de uma educação que (cor)responda aos anseios de um educando que é marcado pelo inacabamento, pelo devir, ou seja, para investirmos em uma formação com sentido.

Acreditamos nesta busca, neste caminho de aprendizagem e ensinagem. Acreditamos, então, na possibilidade de pensarmos a formação de professores, a docência e a educação de forma ampla, como um processo preñhe de sentimentos, de emoções, de sonhos, de desafios e afetos.

Referências

- Araújo, M. L. (2008). *Os sentidos da sensibilidade: sua fruição no fenômeno do educar*. Salvador: Edufba.
- Barnett, R. (2002). *Claves para entender la universidad – En una era de supercomplejidad*. Barcelona: Editores Pomares.
- Estrela, M. T. (2010). *Profissão docente: dimensões afetivas e éticas*. Porto: Areal Editor.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher preparation: Strutural and conceptual alternatives. In R. W. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education*. New: Macmillan.
- Flores, M. A. (2011). Tendências e tensões no trabalho docente: reflexões a partir da voz dos professores. *Perspectiva*, 29(1), 161-191. <http://www.perspectiva.ufsc.br>
- García, M. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Editora Porto.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: trabalho e cultura dos professores na idade moderna*. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Heráclito. (2000). *Os pré-socráticos – vida e obra*. São Paulo: Nova Cultura.
- Morin, E. (2002). *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Moraes, M. C. (1997). *O paradigma educacional emergente*. Campinas, São Paulo: Papirus.

- Pessoa, T. (2007). O educador como tecelão de afectos: reflexões e desafios na escola atual. In J. Sousa. & C. Fino (Coord.), *A Escola sob Suspeita* (pp. 343-360). Lisboa: Edições Asa.
- Pessoa, T. (2001). *Aprender a pensar como professor – contributo da metodologia de casos na promoção da flexibilidade cognitiva*. Tese de doutoramento não publicada. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Perrenoud. P. (2000). *Novas competências para ensinar: convite à viagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Rodrigues, N. (1986). *Da mistificação da escola a escola necessária*. São Paulo: Cortez.
- Toro, R. (1997). Biodança e educação. *Cadernos de Biodança – Escola Gaúcha de Biodança*, (4), 31-35.
- Zabalza, M. (2004). *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Armed.
- Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Aprender nas redes: *As TIC e a LE enquanto recursos da aprendizagem em novos processos cognitivos*

Cicera Karla Dedes Lins

Doutoranda, Instituto de Educação, Universidade do Minho
karladedeslins@gmail.com

Maria Altina Ramos

Instituto de Educação, Universidade do Minho
altina@ie.uminho.pt

Maria Alfredo Moreira

CIEd, Instituto de Educação, Universidade do Minho
malfredo@ie.uminho.pt

Resumo – Estruturar uma abordagem sobre o papel das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na aprendizagem de uma Língua Estrangeira (LE) é um exercício necessariamente reflexivo e contínuo. As TIC e a LE permitem fazer escola fora da escola, uma vez que esta se deslocaliza para uma comunidade mais vasta, formando uma rede educacional, onde os limites espaciais e temporais são indefinidos, dando lugar a um universo em que as práticas pedagógicas se estendem ao virtual. Este texto foca os resultados de um inquérito por questionário, inserido num estudo mais alargado de doutoramento, centrado nos significados atribuídos pelos professores de um agrupamento de escolas às TIC enquanto recursos e ferramentas didáticas para o ensino-aprendizagem. Conclui-se que, não obstante o elevado uso pessoal das TIC, a exploração das suas potencialidades pedagógicas é um campo ainda a explorar.

Palavras-chave: TIC; redes colaborativas; formação de professores.

1. As tecnologias, a educação e a escola: uma ligação potencial para uma *inteligência coletiva*

Para Castells (2002, 2004), uma das características da sociedade da informação é a interdependências das novas tecnologias, uma vez que todos os processos da existência individual e coletiva são moldados pelos instrumentos tecnológicos. Os significados conquistados pelo domínio destes instrumentos fazem com que a incapacidade em dominá-los determine a condição de info-excluído.

Nas sociedades contemporâneas, em constante evolução e atualização, nomeadamente nos espaços educativos, as TIC são assumidas como um dos fatores mais importantes dessa mudança (Pocinho & Gaspar, 2012: 152). Segundo Perrenoud (1999: 5): «As tecnologias mudam o trabalho, a comunicação, a vida cotidiana e mesmo o pensamento». Desta forma, a escola tem de se preparar para dar resposta às novas solicitações induzidas pelas evoluções tecnológicas, uma vez que estas colocam novos desafios ao sistema educativo e aos seus atores. Deste modo, emerge um novo modelo concetual, estruturado a partir dos conceitos de «ideografia dinâmica» e

«inteligência coletiva» (Pocinho & Gaspar, op. cit.), configurado como uma alternativa apelativa face às práticas tradicionais de ensino.

Como sublinham Pretto e Serra (2001: 36), «o objetivo das TIC é atingir novos níveis de conhecimento em contextos educativos». Neste sentido, as questões ligadas com a aquisição de competências digitais têm sido alvo de grande atenção, representando um objeto de debate onde se foca, preponderantemente, o potencial que as tecnologias apresentam, assim como os significados que esta nova realidade configura para uma escola definida como «obsoleta» e «distante» na «função de preparar as novas gerações para o mundo do trabalho, para a vida em sociedade» (Costa, 2010: 931-932).

Segundo a UNESCO (2009: 1) viver, aprender e trabalhar numa sociedade crescentemente complexa, rica em informação e fundamentada no conhecimento, implica que os alunos e os professores devam utilizar a tecnologia de «forma efetiva», pois num ambiente educacional qualificado, a tecnologia pode permitir que os alunos se tornem:

- utilizadores qualificados das TIC;
- pessoas que pesquisam, analisam e avaliam a informação;
- indivíduos que resolvem problemas e tomam decisões;
- utilizadores criativos e efetivos de ferramentas de produtividade;
- comunicadores, colaboradores, editores e produtores;
- cidadãos informados, responsáveis e que dão contributos importantes.

Com a entrada das TIC na escola questionam-se as tradicionais metodologias de ensino. As TIC podem funcionar como eixo de transformação dessas metodologias. Ao invés de tornar o papel do professor obsoleto, as TIC «ênfatiza[m] o papel do professor como primordial» na constituição de um espaço, onde «as trocas de informação e a discussão coletiva adquirem máxima importância» (Pocinho & Gaspar, 2012:152). Todavia, os professores devem preparar-se para utilizar as TIC, «aceitando como incontestável que a interatividade e o multimédia obrigam a uma nova pedagogia, em que a criança/jovem está no centro da aprendizagem» (Santos, 1997: 21).

O sucesso do trabalho pedagógico com as TIC depende, em grande parte, da capacidade de o professor incentivar os alunos para a interação e o debate de ideias, através do envolvimento em trabalhos que exijam competências reflexivas (Pocinho & Gaspar, 2012:145). Nos espaços educativos da sociedade do conhecimento, a aprendizagem tem sido alvo de novas estratégias de ação, estimuladas pelas novas realidades e contextos, especialmente aqueles que estão direcionados para uma «pedagogia da colaboração» como meio para a «sustentabilidade das redes digitais de aprendizagem e conhecimento» (Farias & Dias, 2011). O objetivo é fazer com que o aluno aprenda a pensar, ou seja, aprenda a aprender. A estas vantagens podem acrescentar-se os benefícios das TIC identificados por Teodoro e Freitas (1992) há mais de 20 anos e que se mantêm atuais:

- enriquecimento das estratégias pedagógicas do professor;
- visualização, simulação, análise, síntese e organização de conhecimentos;
- adaptação dos contextos educativos a características particulares de alguns alunos;

— criação de novas dinâmicas sociais de aprendizagem, em ambientes formais e informais.

2. O diálogo entre as TIC e as Línguas Estrangeiras

Da reflexão desenvolvida no ponto anterior pode concluir-se que as TIC são um instrumento para a educação e a formação ao longo da vida. Focando a Língua Estrangeira (LE) neste texto, esta é reconhecida como uma área de competência essencial para a aprendizagem ao longo da vida e para a formação do aluno como cidadão numa sociedade europeia de matriz humanista (Comissão Europeia, 2007). A aprendizagem de uma LE possibilita a promoção da autoestima, valorizando o que o aluno produz individualmente ou no grupo, favorecendo assim, a convivência, a partilha, considerando a igualdade, a diversidade, reconhecendo a sua identidade com o propósito de aprender a conhecer, a fazer, enfim, a ser, viver e conviver (Silva, 2010). Por outro lado, as TIC apresentam três grandes vantagens para o ensino da LE: potenciam o acesso a diferentes fontes de conhecimento, possibilitam a articulação de diferentes domínios e abordagens que se pretendam estudar e representam um instrumento pedagógico que associa diferentes programas e métodos de educação e formação.

A tarefa do educador em LE passa por promover, de forma integrada e sistemática, espaços de contacto multilingue e multicultural onde seja possível ao aluno desenvolver uma competência plurilingue, usando e alargando o seu repertório linguístico-comunicativo e de aprendizagem (Conselho da Europa, 2001). De certa forma, tal como o ensino-aprendizagem das TIC, as características do objeto do ensino e da aprendizagem das LE perspectiva-se como um espaço privilegiado para a preparação e participação dos alunos em sociedades diversas, tanto linguística como culturalmente, assim como para a participação ativa no diálogo intercultural e na vivência democrática.

Vaz (2009), focando a ligação entre o ensino do inglês e as novas tecnologias, principalmente a internet, afirma que estas são uma boa ferramenta para professores e alunos, uma vez que são recursos motivadores que fomentam a comunicação e o uso desinibido da língua. Neste sentido, exige-se uma relação entre a aprendizagem das LE no 3.º Ciclo e o uso das TIC, de modo a que o aluno possa (Horta et al., 2012):

- conhecer diferentes usos da língua associados aos contextos de comunicação através da internet;
- adequar o uso da língua aos contextos de comunicação na internet;
- participar em ambientes colaborativos na rede como estratégia de aprendizagem individual e como contributo para a aprendizagem dos outros, através da partilha.

Pode depreender-se que é de incentivar a ligação entre a escola e os contextos exteriores aos espaços institucionais, e entre estes e as ações pedagógicas, na escola e a partir dela. Assim, as tecnologias e as LE apresentam-se como meios com elevadas potencialidades educativas, entre elas, a diminuição de barreiras entre os atores do processo educativo e o uso da língua para uma comunicação autêntica. Os limites das TIC e da LE são os da comunicação em rede, por isso indefiníveis ao nível da extensividade e intensidade do conhecimento que podem gerar. Neste

sentido, a sua exploração pode funcionar como um estímulo à aprendizagem, motivando e gerando curiosidade, a partir de janelas com vista para redes onde se podem vislumbrar ligações ricas e virtuosas mediatizadas para uma inteligência coletiva.

3. O projeto *As redes sociais na aprendizagem do inglês no 3.º Ciclo do Ensino Básico*

3.1 Descrição do projeto

O projeto de doutoramento intitulado *As redes sociais na aprendizagem do inglês no 3.º Ciclo do Ensino Básico*, tem os seguintes objetivos: identificar o contributo das redes sociais para a aprendizagem dos conteúdos da LE – Inglês; descrever os procedimentos que os alunos mobilizam ao usar as redes sociais na aprendizagem do inglês; interpretar o modo como os alunos desenvolvem competências de comunicação e de aprendizagem da LE, em ambiente colaborativo presencial e *online*; formular propostas didáticas para o ensino-aprendizagem da LE com recurso às redes sociais, tendo como base as orientações programáticas nacionais e a tecnologia educativa disponível nas escolas e os resultados do estudo. Baseia-se numa metodologia de investigação-ação enquanto processo estruturado de investigação de questões e/ou preocupações práticas num contexto específico, onde se contempla a colaboração dos participantes (alunos e professores) na procura de respostas para perguntas situacionais, identificando possibilidades de mudança (Burns, 1999).

A primeira fase do projeto, que decorre numa escola EB 2,3 da região norte do país, incide na caracterização do contexto de intervenção. Para isso foi realizada uma observação participante, de forte inspiração etnográfica, da escola e da turma onde será desenvolvido o projeto de investigação-ação. Foi ainda realizado um levantamento das ferramentas e recursos tecnológicos existentes na escola. Ainda nesta fase, foi implementado um inquérito por questionário aos professores do agrupamento ao qual pertence a escola, incidente nas competências digitais e tecnológicas dos mesmos. O presente texto incide nos resultados deste questionário.

Numa fase seguinte, pretende desenvolver-se um projeto de intervenção com uma turma do 3.º Ciclo do Ensino Básico nas disciplinas de Inglês e TIC, através de atividades desenhadas e implementadas com os professores, para o desenvolvimento de competências comunicacionais recorrendo ao uso das redes sociais. Os dados serão recolhidos através da observação direta de tarefas dadas aos alunos, recorrendo-se aos procedimentos de *think aloud*. Também serão desenvolvidas entrevistas de grupo (*focus group*) com os alunos no final de uma sequência de atividades. A observação direta será acompanhada de um diário de campo para registo de notas sobre o decorrer das aulas e das sessões de trabalho com os professores. Também serão analisados os materiais de ensino e aprendizagem desenhados e implementados pelos professores e pela investigadora.

Numa última etapa, será elaborado um exercício reflexivo sobre os indicadores apreendidos e os dados obtidos. Para apoiar este exercício, os professores das duas disciplinas envolvidas no estudo, Inglês e TIC, serão entrevistados no início e no final da intervenção. Por sua vez, os

alunos irão participar num teste de desempenho linguístico, bem como em entrevistas de grupo para recolher as suas perceções sobre o estudo.

3.2 Resultados preliminares do questionário aos professores

Como foi referido acima, foi aplicado um questionário aos professores do Agrupamento, de forma a recolher indicadores sobre as suas competências digitais, assim como sobre o seu interesse em adquirir formação nessa área. Este questionário foi elaborado através de uma plataforma *on-line*, facilitando o acesso e preenchimento pelos participantes. Entre os 20 professores inquiridos, 80% pertenciam ao género feminino e 20% ao género masculino. As suas idades situam-se no intervalo entre os 40 e os 61 anos, possuindo predominantemente habilitações ao nível da licenciatura e mestrado em ensino (60%), seguindo-se os que possuem mestrado de especialização (25%) e doutoramento (10%). As disciplinas lecionadas foram: Português, História e Geografia de Portugal, Matemática, Ciências Naturais, Educação Física, Francês, Geografia, História; alguns professores indicam docência no âmbito da Educação Especial, Educação Musical (2.º Ciclo e PIEF), Rádio (Vocacional), Música (1.º Ciclo do Ensino Básico), 1.º ciclo e pré-escolar.

No que diz respeito à utilização das tecnologias digitais fora do contexto escolar, a totalidade dos inquiridos diz utilizar o computador, impressora e internet, seguindo-se os que utilizam a máquina fotográfica digital (85%), o *tablet* (55%) e o *smartphone* (45%). Quando questionados sobre os fins que motivam o uso do computador, a maioria diz recorrer ao computador como apoio à atividade letiva (70%), quando comparada com a que assinala o seu uso predominantemente pessoal (30%). Na esfera daquele aproveitamento, são utilizados o processador de texto (100%), *email* (95%), plataforma *Moodle* ou outra (80%), apresentações eletrónicas (60%), redes sociais (55%), folha de cálculo (45%) e programas de edição de imagem (30%).

Em relação à frequência da utilização das tecnologias digitais na sala de aula, 40% afirma que recorre a estas frequentemente, 30% diz fazê-lo diariamente, enquanto igual proporção de inquiridos indica que nunca (10%) ou raramente (20%) o faz. Estes dados confirmam a importância associada à utilização das TIC como recursos da aprendizagem, uma vez que a frequência da sua utilização é evidente. Contudo, esta não é linear, uma vez que se vê confrontada com vários obstáculos reconhecidos: falta de recursos (55%), falta de tempo (20%) e falta de formação (10%). É possível perceber a existência de dificuldades para estimular a aprendizagem em rede, relacionadas com os recursos, as dificuldades de gestão do tempo e falta de formação sobre este tipo de aprendizagem. Apesar deste último problema, a maior parte dos inquiridos (70%) afirma ter conhecimentos/formação razoável para a sustentar a utilização pedagógica das tecnologias digitais, enquanto 15% considera mesmo que aquela é elevada. Apenas 10% a classificam como reduzida. Este autorretrato, conjugado com os dados sobre o recurso às tecnologias como forma de apoio à atividade letiva (Ramos, 2005), difere de outros sobre a utilização das TIC em sala de aula, revelando que, embora os recursos tecnológicos sejam mobilizados consideravelmente na sua preparação, estão menos presentes nas atividades letivas. Afirmam utilizar na preparação: o *powerpoint* (75%), *software* educativo (50%), sites temáticos (50%), processadores de texto (35%) e plataforma *Moodle* (30%). Inquiridos acerca das

finalidades que enquadram a utilização das tecnologias nas aulas, a mais indicada foi a aquisição e consolidação de conteúdos disciplinares (85%), seguida da motivação dos alunos (75%). Só aparece depois o desenvolvimento de competências metacognitivas (55%), a promoção da interação entre os alunos (30%) e o desenvolvimento de competências digitais (25%) aspetos relevantes na aprendizagem da LE. Verificamos, assim, uma forte tendência entre os professores inquiridos para o que parece ser um uso de tecnologias enquadrado em paradigmas tradicionais de aprendizagem, embora metade se preocupe já com aspetos de elevada exigência cognitiva. A maior parte dos inquiridos (80%), considera que as TIC acarretam alterações para as suas práticas pedagógicas, permitindo aulas mais ativas, diversificadas e motivadoras, através do potencial de antecipação, organização e facilitação. Para além destas vantagens, são indicadas outras como o potencial motivacional, de desenvolvimento de competências e da aprendizagem, através da:

- contextualização espaço-temporal dos assuntos tratados;
- concretização através de imagens e som;
- expansão do cálculo mental;
- ampliação dos conhecimentos;
- maior destreza (motricidade fina);
- facilitação do contacto com funções universais;
- exigência cognitiva superior;
- estruturação do envolvimento dos alunos;
- motivação mútua e da própria partilha;
- potenciação das múltiplas inteligências do aluno.

Estes benefícios sustentam a perspetiva de 75% dos inquiridos que afirmam que as TIC favorecem a motivação dos alunos. Apenas 15% afirmam desconhecer o papel das tecnologias na aprendizagem. Entre as justificações para este entendimento está o facto de se considerar que as TIC são motivadoras, integradoras e diversificadoras, permitindo a atualização e exemplificação dos conteúdos, um maior rigor nas pesquisas, o desenvolvimento do pensamento crítico, a partilha e colaboração *online*, para além de favorecer a identificação e sistematização dos assuntos estudados. Os professores referem que com o uso destas ferramentas, apelidadas didáticas por alguns dos inquiridos, os alunos demonstram uma maior atenção, participação e aquisição de conhecimentos durante as aulas; também nos testes de avaliação revelam uma melhor compreensão dos assuntos estudados.

4. Considerações finais

Um dado essencial nesta breve abordagem às TIC enquanto estímulo para aprendizagem da LE, é o reconhecimento de que aquelas podem incentivar o desenvolvimento de novos e exigentes processos cognitivos, o que, por sua vez, coloca em causa os modelos pedagógicos tradicionais. A caracterização dos processos desenvolvidos no contexto da generalização do acesso às TIC e à LE tem como traço particular a criação de novos espaços colaborativos e interativos de

aprendizagem, perante a qual é necessária uma mudança de atitudes, de concepções, novas aprendizagens e novas formas de aprender. Nesta medida, a problemática das TIC na aprendizagem da LE representa um sério desafio para a instituição escola, que vê serem *derrubadas* as suas paredes, mas também para os seus principais atores, professores e alunos, que se veem impelidos a desenvolver um trabalho pedagógico crescentemente colaborativo, numa lógica relacional menos hierárquica.

A maior parte dos inquiridos entende que as TIC produzem alterações nas suas práticas pedagógicas, tornando as aulas mais ativas, diversificadas e motivadoras, evidenciando um potencial de antecipação, organização, facilitação, ao qual se acrescenta um outro ligado com a dimensão motivacional, o desenvolvimento de competências e da aprendizagem. Registou-se uma forte tendência dos professores inquiridos para a utilização de tecnologias enquadrada em paradigmas tradicionais de aprendizagem, embora metade deles revele a preocupação com aspetos de elevada exigência cognitiva. Verifica-se assim que ainda existe um caminho a percorrer para ultrapassar o desafio da preparação e mobilização das TIC para a aprendizagem em novos processos cognitivos, funcionando como eixo da transformação das metodologias tradicionais de ensino.

5. Referências bibliográficas

- Burns, A. (1999). *Collaborative action research for English language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Castells, M. (2002). *A sociedade em rede* (Volume 1). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castells, M. (2004). *A Galáxia Internet: Reflexões sobre Internet, negócios e sociedade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Comissão Europeia. (2007). *Competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida: Quadro de referência europeu*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.
- Costa, F. (2010). Metas de Aprendizagem na área das TIC: Aprender Com Tecnologias. In F. Costa, G. Miranda, J. Matos, I. Chagas, & E. Cruz (orgs.), *Atas do I Encontro Internacional TIC e Educação. Inovação Curricular com TIC* (931–936). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Farias, M., & Dias, P. (2011). Aprendizagem e TIC: as contribuições das abordagens colaborativas. In A. Lozano, M. Uzquiano, A. Rioboo, J. Blanco, B. Silva, & L. Almeida (orgs.), *Atas do XI Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (2363–2372). Coruña: Universidade da Coruña.

- Horta, M., Mendonça, F., & Nascimento, R. (2012). *Metas curriculares. Tecnologias de Informação e Comunicação. 7.º e 8.º anos*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência – Direção-Geral de Educação.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Pocinho, R., & Gaspar, J. (2012). O uso das TIC e as alterações no espaço educativo. *Exedra*, 6, 143–154.
- Pretto, N., & Serra, L. (2001). A educação e a sociedade da informação. In P. Dias & C. Freitas (Eds.), *Desafios 2001. Actas da II Conferência Internacional de Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação* (21–41). Braga: Centro de Competência Nónio da Universidade do Minho.
- Ramos, A. (2005). *Crianças, tecnologias e aprendizagem: Contributo para uma teoria substantiva*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho Instituto de Estudos da Criança.
- Santos, M. (1997). *Aprender com os media para viver com os media*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Silbiger, L. (2005). O potencial educativo do audiovisual. In A. Fidalgo & P. Serra (Eds), *Ciências da Comunicação em Congresso na Covilhã*. Actas do III SOPCOM, VI LUSOCOM e II IBÉRICO (376–381). Volume 4. Campos da Comunicação. Covilhã: LabCom.
- Siemens, G. (2006). *Learning ecology, communities and networks: Extending the classroom elearnspace*. http://www.elearnspace.org/Articles/learning_communities.html (Acessível em 25 de fevereiro de 2015).
- Silva, W. (2010). Motivação como Força Propulsora da aprendizagem de Línguas Estrangeiras. In T. Romero (Org.), *Autobiografias na (Re)construção de Identidades de Professores de Línguas: O Olhar Crítico Reflexivo* (283–299). Vol.3. Campinas, SP: Pontes.
- Teodoro, V., & Freitas, J. (1992). *Educação e computadores*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento - Ministério da Educação.
- Unesco. (2009). *Padrões de competências em TIC para professores. Diretrizes de implementação. Versão 1.0*. Paris: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
- Vaz, M. (2009). *Desenvolver a autonomia na leitura em Inglês – um estudo de caso com recurso à hiperficção*. Mestrado em Supervisão Pedagógica no Ensino do Inglês. Universidade do Minho.

As Contribuições do Currículo Universitário para a Formação do Professor de Ciências

Maria Rejane Lima Brandim

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP
rejanebrandim@hotmail.com

Anadir Elenir Pradi Vendruscolo

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP
anadir@catolicas.org.br

Marina Graziela Feldmann

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP
feldmnn@uol.com.br

Resumo - O presente artigo sinaliza para uma discussão sobre como a universidade pública brasileira, instituição formadora dos profissionais docentes, tem contribuído para a formação de professores de ciências. A revisão de literatura e a análise documental constituem a metodologia utilizada para a consecução deste trabalho. Nele identificamos que as práticas curriculares ora estabelecidas nas instituições de ensino superior respondem mais a imposição de uma política de formação dos profissionais da educação para uma urgência do mercado em detrimento à construção de conhecimentos que produzam saberes, permitindo aos professores uma formação para o exercício efetivo da docência. Trazemos à discussão alguns aspectos importantes sobre Universidade, como lócus de formação humana, o currículo na formação do professor, como processo de profissionalização, e o currículo para a formação do professor de ciências, como campo de estruturação dos conhecimentos necessários ao trabalho com o conhecimento científico..

Palavras-chave: Universidade – currículo - formação de professores

A Universidade e a formação de professores: *lócus* de formação humana ou de treinamento profissional?

Ao longo das quatro últimas décadas no Brasil, a formação do professor vem tomando um espaço maior nas discussões sobre a educação, contudo na Universidade ela se estabelece sempre de forma fragmentada. Feldmann (2009: 71) destaca que

“formar professores com qualidade social e compromisso político de transformação, tem se mostrado um grande desafio às pessoas que compreendem a educação como um bem universal, como espaço público, como um direito humano e social na construção da identidade e no exercício de cidadania.”

Entendemos que a formação docente deve inserir-se em um contexto mais amplo do que as urgências políticas historicamente têm imposto, que, ao contrário de propiciar uma formação adequada, vem privilegiando uma formação de professores descomprometida com “a pesquisa, a investigação e a formação multidisciplinar sólida”, como afirma Freitas (2002: 161).

Estas discussões são aprofundadas durante as décadas de 1980 e 1990, quando o processo de democratização do ensino ganha impulso no Brasil, a partir das discussões que culminaram com a

promulgação da Constituição Federal de 1988. Nessas, discussões, a educação passa a ser prioritária no processo de redemocratização do país.

A elaboração e aprovação da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 é o resultado direto desse processo. Esta Lei traz mudanças perceptíveis nas demandas educacionais brasileiras. Dourado (2001) aponta que é neste contexto, que a formação de professores passa a ser pauta da agenda de reformas da política educacional nos anos 90 no Brasil.

À Universidade e aos seus cursos de licenciatura cabe então o compromisso direto de formar os profissionais para atuarem nesta formação. A fim de efetivar este compromisso, precisa se reorganizar, e o faz, assumindo sua função como “organizadora social prestadora de serviços” (Chauí citado por Moreira, 2005: 9).

A implementação das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica a partir de 2001, traz adaptações que apontam para uma “preocupação” do governo federal brasileiro com a formação dos professores nas Universidades. Elas propõem de vez a ruptura do modelo 3+1 em que a licenciatura aparecia como um apêndice ao bacharelado, dando às licenciaturas terminalidade e integralidade.

Compreendemos que a “terminalidade” e a “integralidade” que atribuem identidade às licenciaturas só fazem sentido se considerarmos uma concepção ampla de formação de professores. Não basta a desvinculação do bacharelado e a reorganização curricular, se esta concepção não estiver embasada em uma filosofia que considere a realidade sócio-cultural e a especificidade da profissão de professor, como aponta Contreras (2002).

Gatti (2010) defende que a formação do professor se dê no âmbito da “profissionalidade baseada em conhecimentos e formas de ação”. Para a autora só dessa forma avançaremos da ideia “do professor missionário para a concepção de um profissional que tem condições de confrontar-se com problemas complexos e variados” (Gatti, 2010: 1360).

Retomando Moreira (2005) e sua análise sobre a Universidade brasileira, o autor aponta que na estrutura atual de Universidade como organização social prestadora de serviços fica muito difícil estabelecer uma formação de profissionais preparados para reconhecer, confrontar e resolver tais problemas complexos e variados ligados à docência. Para ele na universidade,

“a docência passa a corresponder a uma transmissão ligeira e efetiva de conhecimentos, de modo a garantir uma habilitação rápida para os graduandos que precisam entrar sem demora no mercado de trabalho. Desaparece ou secundariza-se a ideia de formação. A pesquisa passa a ser uma estratégia de intervenção e de controle de meios ou instrumentos para a consecução de dados objetivos, referentes a problemas parciais ou locais. Nesse enfoque falta espaço para a reflexão, a crítica e o exame de conhecimentos, saberes e práticas, visando sua mudança ou sua superação.” (Moreira, 2005: 9)

Esta perspectiva se contrapõe diretamente à noção de Universidade responsável pela

“formação de seres humanos que a todo o momento possam inserir-se de modo crítico, rigoroso e criativo na existência social, no mundo do trabalho e contribuir para

transformá-los, para superar a realidade, a sociedade existente, o saber instituído. É a formação de intelectuais, pessoas que ao mesmo tempo interrogam, buscam, amam, cultivam e contestam o saber, as ciências, a tecnologia, a filosofia, as letras, as artes, a investigação e a criação de novos saberes ..." (Coelho, 2005: 55)

Indagamos-nos como mudar esta vertente que afasta a Universidade da sua real função de formação humana e social e a aproxima cada vez mais de um treinamento profissional? Como a formação de professores pode ser destacada em uma perspectiva que se apoie na autonomia e na independência intelectual e social? Ponderamos que se faz necessário pensar e discutir mais sobre os currículos dos cursos de formação de professores.

O currículo e a formação dos professores

O currículo no ensino superior brasileiro ainda carece de estudos. Enquanto nos demais graus de ensino os estudos sobre o currículo têm sido frequentes, no ensino superior o currículo necessita de investigações "que nos permitam melhor compreender a especificidade e a complexidade envolvida no processo de planejar e desenvolver currículos na Universidade" (Moreira, 2005: 1). Considerando especificidade da formação de profissionais na Universidade, aceitamos que o estudo que se fundamenta na "compreensão das influências sociológicas críticas na educação foi responsável pela emergência de uma análise mais apropriada desse campo de atuação humana" (Cunha, 2012: 31).

Os estudos sobre currículo no ensino superior brasileiro de Moreira (2005) e Cunha (2012) chamam a atenção para a defesa da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão, que deve caracterizar toda Universidade. Nos cursos de formação de professores tal perspectiva é fundamental à atuação docente, uma vez que só na vivência prática da realidade escolar, é que o aluno consegue mobilizar dúvidas que propiciem a curiosidade para a pesquisa.

Contudo, a Universidade com seus currículos de formação, tende a estabelecer um processo de ensino desvinculado da extensão e da pesquisa. A prática não é utilizada como uma referência teórica, pelo contrário, é sempre a teoria que irá embasar a prática. Cunha (2012) aponta para o retrocesso que isso causa à discussão sobre o currículo no ensino superior, com destaque aos cursos de formação de professores:

"Essa análise parece ser extremamente necessária para que se possa avançar na discussão de currículo, na perspectiva do ensino indissociado da pesquisa. Dispensar essa reflexão é manter a tradicional tendência de mexer em currículos visando uma melhoria dos cursos sem, entretanto alterar sua lógica. Essa tem sido uma prática constante nas universidades, incluindo os cursos de formação de professores que acabam sendo tão tradicionais quanto os demais, trazendo em seu interior grandes contradições." (Cunha, 2012: 33)

Estas contradições se evidenciam na formação do professor, por que a atividade docente está longe do simples repasse de conhecimentos teóricos prontos e acabados, ela lida com o conhecimento em processo constante de construção/reconstrução.

Severino (2001) chama atenção para a estrutura dos cursos de licenciatura estabelecidos nas universidades, que não oferecem aos alunos a possibilidade de conhecer em profundidade as condições sociais, históricas, culturais, antropológicas, políticas e econômicas do processo educacional em que ele atuará, nem tampouco a possibilidade de se relacionar com o conhecimento como construção cultural, fazendo uma crítica direta a sua composição curricular, uma vez que

“no atual modelo de curso de licenciatura e pedagogia, o aluno recebe apenas alguns elementos teóricos e técnicos, cumprindo umas poucas horas de estágio em situações precárias... Não são suficientemente desenvolvidas as práticas de docência das disciplinas, nem processos experimentais de produção do saber científicos, nem outras modalidades intrínsecas à profissão. A aprendizagem da produção e transmissão da cultura formativa fica sacrificada pelo tratamento curricular vigente na maioria dos cursos.” (Severino, 2001: 144)

A formação do professor deve acompanhar *pari passu* como se caracteriza a escola e como deve ser a atuação dele no sistema escolar. Imbernón (2002) discute que o papel do professor na sociedade é ampliado, pois o trabalho no magistério é, antes de tudo, complexo e diversificado. Therrien e Nóbrega-Therrien (2009) ao analisarem a competência pedagógica do profissional da docência apontam que o saber ensinar requer do docente a transformação pedagógica da matéria para torná-la acessível ao aluno, produzindo significados e sentidos.

Ampliando o papel do professor e sendo a docência, um exercício de significância de conteúdos, precisamos ter em mente que o currículo de formação dos professores propicie, também, a elaboração de significados para os alunos de licenciatura, que irão exercer essa docência. Para estabelecer esta transformação pedagógica, o currículo deve propiciar aos licenciandos o conhecimento da matéria e o modo de transformá-la. Dessa forma destacamos que:

“A formação de professores metodologicamente falando, é tão complexa quanto dos alunos. O que nos parece importante ressaltar agora é o fato de que ou se ligam de alguma forma os diversos componentes do currículo de formação com as atividades reais que os professores realizam e terão que realizar nos contextos escolares, ou essa formação pode ficar, no mínimo, isolada do exercício da profissionalidade.” (Sacristán, 2011: 272)

Defendemos pois, uma idéia de currículo no ensino superior integrado, como destaca Masetto (2011: 4):

“Partimos de uma concepção de currículo no ensino superior como um conjunto de conhecimentos, saberes, competências, habilidades, experiências, vivências e valores organizados de forma integrada visando a formação de profissionais competentes e cidadãos, para uma sociedade contextualizada num determinado tempo e espaço histórico, político, econômico e social.”

Compreendemos que esta concepção de currículo tem uma abrangência na organização da aprendizagem e no envolvimento dos aspectos fundamentais da pessoa humana e do profissional: os saberes, as competências, as habilidades, os valores, as atitudes. Sendo assim, Masetto (2011: 5) complementa que “as aprendizagens sejam adquiridas, mediante práticas e atividades planejadas intencionalmente para que elas aconteçam de forma efetiva”.

Diante destas proposições sobre o currículo e a formação de professores, elaboramos nossas percepções sobre o currículo necessário à formação do professor de ciências.

O que o currículo deve oferecer ao aluno de licenciatura em ciências biológicas: algumas percepções

Historicamente o descompasso entre a formação e a atuação do professor de ciências sempre esteve presente nas escolas brasileiras. Até a década de 1960, do século XX, o que vigorava nas salas de aula de ciências era uma prática enfatizada na figura do professor, no uso do livro texto, nas aulas teóricas em que o professor expunha o conteúdo, reforçando “as características positivas da ciência e da tecnologia, ignorando as negativas” (Theóphilo & Mata, 2001: 17).

Antes da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, LDB 4024/61, o ensino de ciências estava restrito às duas últimas séries do antigo curso ginasial, hoje 8º e 9º anos. Esta Lei estendeu a obrigatoriedade do ensino dessa disciplina a todas as séries ginasiais. Contudo somente a partir da Lei 5692/71 que organizou o ensino de 1.º e 2.º graus, é que a disciplina de ciências passa a ter caráter obrigatório nas oito séries do 1.º grau, tornando-se parte integrante da matriz curricular das escolas. A parte a obrigatoriedade do ensino de ciências, a legislação não se preocupou com a metodologia de trabalho a ser utilizada nas salas de aula, nem tampouco com o profissional que viria a trabalhar nessa área.

Na década de 1970, as atividades práticas passam a representar importante elemento para a compreensão ativa de conceitos. A preocupação de desenvolver atividades práticas começou a fazer parte dos projetos de ensino de ciências e nos cursos de formação de professores, sendo que muitos materiais didáticos foram produzidos nessa época. Nos anos 80, essa concepção é superada pela ideia de que, sem atitude investigativa, a experimentação não garante a aprendizagem dos conhecimentos. Nessa época o ensino de ciências naturais aproxima-se das Ciências Humanas e Sociais, “reforçando a percepção das Ciências como construção humana, e não como verdade natural” (Brasil, 1998: 2).

É notório que nem sempre esta percepção é considerada ou respeitada nos currículos dos cursos de formação de professores. Na área de ciências, os cursos de licenciatura têm tradicionalmente privilegiado o ensino de conteúdos específicos em um modelo equivocado de transmissão-recepção, que reforça a ideia de que ensinar ciências é fácil bastando para isso que o professor domine os conceitos científicos e use algumas técnicas pedagógicas, como afirmam Carvalho e Gil-Pérez (2006).

Esta perspectiva não dá conta da complexidade do processo de ensino das ciências, caracterizado não só pelas diferenças dos sujeitos da educação formal, mas também pela “a

amplitude dos objetivos, as tradições que se projetam em cada caso, o pensamento educativo que as fundamenta, etc.” (Sacristán & Gomez, 1998: 126).

Reconhecemos a complexidade e a riqueza da atividade do professor de ciências pois o ensino dos conteúdos atinge uma nova perspectiva, uma vez que

“...não é importante aprender apenas os conteúdos da biologia, mas como se pesquisa com os seres vivos, a projeção dos conhecimentos biológicos na economia, no meio ambiente, na saúde; é importante também estimular determinadas atitudes éticas frente à vida ...” (Sacristán & Gomez, 1998: 127).

Consideramos que, se o trabalho docente se complexifica, a formação do professor de ciências não pode permanecer preso a um currículo moldado em um conjunto de disciplinas desarticuladas, que resultam, no mais das vezes, na formação de um professor para o exercício de “uma docência mecânica, quando não tecnicista, que não se dá conta de complicadores de ordem antropológica, política, social e cultura que atravessam a educação e o ensino” (Severino, 2001: 145). Dessa forma mudanças urgentes são necessárias na formação afim de que este professor possa atuar considerando que a Ciência deve ser apreendida em suas relações com a tecnologia e com as questões sociais e ambientais postas a partir dos modelo desenvolvimentista da sociedade em que vivemos.

Encaminhando proposições

Analisando a Universidade e sua atuação na formação de professores, bem como a ação do professor de ciências frente a complexidade de conhecimento científico e consequentemente, a sua abordagem no contexto escolar, encaminhamos algumas proposições para a reflexão: a) entendemos que a Universidade tem fugido ao seu papel de formadora de sujeitos sociais, assumindo o treinamento de profissionais para o mercado de trabalho como função principal face a implantação de políticas públicas que preconizam a urgência de formação de profissionais da área de educação para atender à uma demanda emergencial, portanto propomos uma análise urgente, mas apurada, dos currículos dos cursos superiores de formação de professores; b) defendemos um currículo de formação que torne acessível ao aluno da licenciatura em ciências um conhecimento que produza nele significados e sentidos; c) consideramos que tal só é viável se o currículo de formação configurar-se não em um rol de disciplinas desintegradas (e no mais das vezes, desintegradoras), mas em conjuntos de conhecimentos que produzam saberes, que determinem competências e habilidades a este sujeito, permitindo a sua formação para o exercício da docência.

Referências

- Brasil. (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 5.ª a 8.ª Série. Ciências Naturais*. Brasília.
- Carvalho, A. M., & Gil-Pérez, D. (2006). *A Formação do Professor de Ciências*. São Paulo: Cortez.

- Coêlho, I. M. (2005). A universidade, o saber e o ensino em questão. In I. P. A. Veiga & M. L. de. P. Naves (eds.), *Currículo e Avaliação na Educação Superior* (pp. 53-78). Araraquara: Junqueira & Marin Editores.
- Contreras, J. (2002). *A autonomia do professor*. São Paulo: Cortez.
- Cunha, M. I. da. (2012). Aportes teóricos e reflexões da prática: a emergente reconfiguração dos currículos universitários. In M. T. Masetto (ed.), *Docência na universidade* (pp. 27-39). Campinas: Papirus.
- Dourado, L. F. (2001). A Reforma do Estado e as Políticas de Formação de Professores nos Anos 90. In L. F. Dourado & V. H. Paro (eds.), *Políticas Públicas e Educação Básica* (pp.49-57). São Paulo: Xamã.
- Feldmann, M. G. (2009). *Formação de Professores e Escola na Contemporaneidade*. São Paulo: Editora SENAC.
- Freitas, H. C. L. de. (2002). Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Revista Educação e Sociedade*, 23(80), 136-167.
- Gatti, B. A. (2010). Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas. *Revista Educação e Sociedade*, 31(113), 1355-1379.
- Masetto, M. T. (2011). Inovação Curricular no Ensino Superior. *Revista e-Curriculum*, 7(2), 1-20.
- Moreira, A. F. B. (2005). O processo curricular do ensino superior no contexto atual. In I. P. A. Veiga & M. L. de. P. Naves (eds.), *Currículo e Avaliação na Educação Superior* (pp. 1-24). Araraquara: Junqueira & Marin Editores.
- Sacristán, J. G., & Gómez, A. I. P. (1998). *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed.
- Sacristán, J. G. (2011). *Educar por competências: o que há de novo?* Porto Alegre: Artmed.
- Severino, A. J. (2001). *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho d'água.
- Theóphilo, I., & Mata, M. F. (2001). *Ensino de Ciências*. Fortaleza: Brasil Tropical.
- Therién, J., & Nóbrega-Therién, S. M. (2009). Formação para além do ensino na docência universitária: reflexões ancoradas na formação cidadã. In J. A. M. Sales, M. C. Barreto, & I. M. S. de Farias (eds), *Docência e Formação de Professores: Novos olhares sobre temáticas contemporâneas* (pp. 99-108). Fortaleza: EdUECE.

Transição dos Jovens e Adultos do Trabalho para a Escola

Tatiana Rachel Andrade de Paiva

Universidade de Coimbra
tatianarachel@hotmail.com

Marco Antônio Cavalcanti da Rocha Júnior

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN/ Universidade de Coimbra
mrochaj@yahoo.com.br

Resumo – A transição precoce dos jovens da escola para o trabalho está relacionada ao fracasso e/ou abandono escolar no Brasil, todavia, muitos destes jovens fazem a transição inversa, ou seja, a transição do trabalho para a escola, que possivelmente, pode vir acompanhada de dificuldades e conflitos característicos das fases de transição. Entretanto, será que esses conflitos são suscetíveis de serem observados nas pessoas em tais condições? Que expectativas nutrem os jovens e adultos ao regressarem a escola? Estes são alguns questionamentos que impulsionaram este estudo, que traz uma abordagem sociológica, com enfoque nos diversos contextos sociais, culturais e econômicas dos jovens e adultos na transição em questão. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, tendo como participantes jovens e adultos que passaram e/ou estão passando pela transição do mercado de trabalho para a escola, na cidade de Natal RN, com intuito refletir sobre esta problemática considerando as perspectivas dos participantes.

Palavras-chave: Jovens e Adultos. Abandono e Insucesso Escolar. Transições.

Introdução

As mudanças no plano social, político e econômico global, respaldadas nos avanços tecnológicos e na velocidade em que as informações processam-se e difundem-se na sociedade hodierna, tem impingido nas pessoas adultas inseridas no mercado de trabalho, mas, que não concluíram os estudos, a necessidade e/ou o desejo de retornar à escola para dar continuidade e concluir os estudos.

Quando os jovens e adultos regressam à escola, trazem consigo um conjunto de saberes característicos de suas experiências de vida, vivências cotidianas e profissionais, e são estes saberes que lhes tem servido de paradigma e nos quais se baseiam suas aspirações e ações. Entretanto, seus paradigmas podem entrar em conflitos, no instante em que transitam do mercado de trabalho para a escola e, embora, pareça evidente que estes conflitos ocorram de fato, é relevante a necessidade compreendê-los. Contudo, pode-se afirmar que não há, ainda, uma resposta satisfatória que caracterize a profundidade dos anseios e dúvidas que possam acometer os adultos em seu processo de transição do trabalho para a escola.

Como pode haver um conflito inicial das pessoas adultas no regresso a escola, e em face desse conflito, ocorre à necessidade de um reajuste à nova realidade, que possivelmente, não deixa de vir acompanhada das dificuldades características das fases de transição e, até que ocorra a aceitação e integração a nova realidade, o processo de transição do trabalho para a escola pode ser caracterizado por um estado de atordoamento psicossocial.

Vale salientar que os conflitos podem ser motivadores ao ponto dos adultos buscarem superar obstáculos ou ainda, podem ser vistos como empecilhos insuperáveis podendo levar a acomodação ou novas desistências. Entretanto, será que esses conflitos são suscetíveis de serem observados nas pessoas em tais condições? E que expectativas nutrem os adultos ao regressarem a escola? Estes são alguns questionamentos que impulsionaram o presente estudo.

A transgressão do processo regular

O Brasil do século XXI ainda apresenta índices elevados de abandono e insucesso escolar por parte dos jovens, destes, muitos desistem dos estudos para trabalhar. Devido a sua baixa escolaridade acabam exercendo atividades profissionais pouco valorizadas socialmente e mal remuneradas, o que muitas vezes os levam, quando adultos, a regressarem a escola buscando uma qualificação profissional e uma melhor colocação no mercado de trabalho.

No Brasil há uma considerável taxa de transgressão do processo regular de ensino, sendo que a idade máxima prevista para a conclusão de o Ensino Médio dar-se-á aos 18 anos de idade, passando para a etapa seguinte que é o Ensino Superior onde a idade máxima prevista para conclusão aos 24 anos de idade. De acordo com o Censo Escolar, de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, o Brasil tem um elevado percentual de abandono escolar de jovens no Ensino Médio e, embora esse número venha decrescendo nos últimos anos, os índices ainda são consideravelmente altos, como mostram os seguintes dados:

Taxa de abandono no Ensino Médio	
Período	%
2007	13,2
2008	12,8
2009	11,5
2010	10,3
2011	9,5
2012	9,1

Figura 1. Fonte: MEC/INEP/Censo Escolar.

O ingresso dos jovens no mercado de trabalho é um tema corrente hodiernamente no Brasil e mundo, no entanto, é importante assinalar que esta questão está intrinsecamente relacionada com o abandono escolar dos jovens para trabalhar, e ainda, ao seu posterior regresso a escola, e como conciliar entre estudo e trabalho. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD no ano de 2013 do total de pessoas na faixa compreendida entre 15 a 29, um percentual de 8,6% não estudava nem trabalhava, 9,8% apenas trabalha, 8,8% apenas estudam e 10,4% conciliam trabalho e estudo.

O presente estudo centra-se nos alunos transgrediram o processo regular de ensino, interrompendo seu percurso e que, ao regressarem a escola encontram-se desfasados na relação idade/nível de ensino, pois, “não seguiram, tendencialmente os ciclos do ensino formal, não obtendo, na sua maioria, a certificação da conclusão do Ensino Secundário” (Soares, Almeida, & Ferreira, 2010: 203). Assim, como os jovens e adultos em transição do trabalho para a escola não

se enquadram no perfil do aluno “padrão”, perceber a sua individualidade, no contexto social em que estão inseridos e ao papel da escola nesta problemática, buscando compreender os possíveis conflitos que podem permear esta fase de transição.

Transição dos adultos do mercado de trabalho para a escola

O paradigma das transições, imbricado na sociedade moderna caracterizada pela globalização, marcada por avanços tecnológicos e informações instantâneas, motivadores de incerteza e insegurança que tem desencadeado crises na educação e no mercado de trabalho, trazendo consequências significativas para as transições dos jovens para a vida adulta. Desse modo, “o processo de transição para a vida adulta inscreve-se nas questões mais abrangentes acerca das transições na modernidade e só pode ser compreendido no âmbito dessas transformações de fundo nas estruturas sociais” (Guerreiro & Abrantes, 2007: 14).

Assim, numa abordagem sociológica, diversos percursos de transição para a vida adulta são compreendidos por diferentes modelos conceituais, com enfoques voltados para os diversos contextos sociais, culturais e econômicas dos adultos em períodos de transição. Todavia, a transição dos jovens e adultos do mercado de trabalho para a escola encontra, ainda, a ausência de um aporte teórico mais específico.

Segundo Banks et al. (1992, in Guerreiro et al., 2007), as condições sociais e econômicas dos jovens acabam por distingui-los quanto às transições referentes à continuidade ou a saída do percurso escolar, sendo que tais distinções acarretam mudanças e efeitos diferenciados na vida dos jovens. Logo, “(...) Se os jovens das classes médias tendem a seguir estratégias de transição que privilegiam o futuro, os jovens dos meios operários orientam-se, quase sempre, por estratégias de transição centradas no imediato” (Pais, 1993, in Guerreiro et al., 2007: 42). Este imediatismo face ao futuro inerente aos jovens das classes populares é afirmado nos indicadores oficiais de transição precoce da escola para o trabalho.

Atualmente o conhecimento e informações são fundamentais às práticas sociais, especialmente, o trabalho e, os excluídos do processo regular de ensino estão em desvantagem no mercado de trabalho. No Brasil, a repetência e o insucesso escolar são fatores de desistência de muitos jovens ainda nas séries finais do Ensino Fundamental e no decorrer do Ensino Médio, favorecendo a transição precoce dos jovens para o trabalho. Salientado, que a maior parcela destes jovens é oriunda de famílias de classe baixa, cujos pais possuem pouca escolaridade, corroborando com a perpetuação do “*status quo*” familiar por gerações.

Guerreiro et al. (2007) aponta para a perspectiva de Carvalho (1998) que “centra-se nas diferentes estratégias de transição tomadas pelos jovens, em particular, aqueles que abandonam a escola prematuramente”. Ainda de acordo com Guerreiro et al. (2007, apud Carvalho, 1998) na abordagem desta autora são definidos três diferentes modelos:

“A ausência de estratégias, em que os jovens se limitam a ir respondendo às necessidades quotidianas; a estratégia adaptativa, em que procuram adequar-se às condições que lhes oferecem; e a estratégia projectiva, em que desenvolvem acções

com vista a uma auto-valorização profissional e pessoal”. (Carvalho, 1998, in Guerreiro, 2007: 42)

Evidencia-se, então, que as transições dos jovens que apresentam níveis de escolaridade reduzidos para a vida adulta os sujeitam a atividades desvalorizadas, com baixa remuneração. Porém, muitos jovens e adultos, por diversas motivações internas e externas, regressam a escola para dar continuidade aos estudos fazendo uma transição inversa do trabalho para a escola. Quanto às motivações e significados que a escola pode ter para os jovens e adultos que retomam os estudos, o enfoque psicológico do construcionismo social segundo os contributos de Gergem (1985) “cuja preocupação se voltava para os processos através dos quais as pessoas descrevem, justificam ou dão conta do mundo (incluindo a si mesmas) em que vivem” (Gergem, 1985: 266, in Amorim, 2013: 43). Segundo este autor:

“(…) os termos e as formas por meio das quais conseguimos a compreensão do mundo e de nós mesmos são artefatos sociais, produto do intercâmbio situado historicamente e culturalmente e que se dão entre as pessoas.” (Gergen, 1996: 73)

Nesse sentido, considerar os aspectos psicossociais inerentes a esta fase transição, pode contribuir com a compreensão do modo como tais pessoas pensam e agem sobre o mundo. Ressalta-se que o valor que a educação escolar pode ter para estes jovens adultos, transcende, em muito, a mera aquisição de conhecimentos, pois, aspiram conquistas que dizem respeito a sua autoimagem e interações sociais.

Metodologia

A pesquisa bibliográfica é uma importante indicação para a análise e interpretação das informações obtidas. Segundo Severino (2007: 122), *“a pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses e etc.”*.

Esta investigação tem carácter qualitativo por ser uma abordagem considerada eficaz quando se pretende analisar aspectos relativos às condições sociais específicas de um indivíduo ou grupo, buscando compreender representações simbólicas; percepções pessoais, uma vez que:

“(…) São várias metodologias de pesquisa que podem adotar uma abordagem qualitativa, modo de dizer que faz referência mais a seus fundamentos epistemológicos do que propriamente as especificidades metodológicas”. (Severino, 2007: 119)

A coleta dos dados foi feita por meio de um inquérito/questionário aberto aplicado individualmente via correio eletrónico (*e-mail*), no período de 01 a 21 de dezembro de 2014. Os participantes são quatro adultos com faixa etária entre os 19 e 25 anos, sendo dois do sexo masculino e dois do sexo feminino, que passaram e/ou estão passando pela transição do mercado de trabalho para a

escola, ambos, residentes na cidade de Natal - RN, Brasil. A análise descritiva dos resultados tem como intuito compreender esta problemática considerando as perspectivas dos participantes.

Análise do questionário

As informações obtidas por meio dos questionários aplicados estão em consonância com os dados oficiais apontados neste estudo acerca do abandono escolar por parte dos jovens brasileiros. A precariedade de sua inserção precoce no mercado de trabalho, notadamente, no tipo de atividade que executam e nos rendimentos, ambas consideradas baixas, é evidenciada nos discursos: “(...) comecei a trabalhar muito cedo, quando eu era criança vendia picolé na praia, depois fui ajudante de pedreiro e agora sou frentista em um posto de combustíveis”. Bem como, “(...) Sempre ganhei muito pouco, e como casei e tenho uma filha acho que o que eu ganho não dá pra dar um conforto a minha família. Sei que preciso arranjar um emprego melhor.”.

Os resultados corroboram ainda com o entendimento acerca das condições sociais e econômicas dos sujeitos como preponderantes para o abandono escolar, correlacionadas com a transição de adultos do trabalho para a escola, conforme explicitado nas afirmações: “Desisti da escola para trabalhar (...) comprar minhas coisas, e os meus pais não tinham condições de me dar”. “Eu precisa de dinheiro para ajudar em casa.”. Portanto, as afirmativas dos participantes apontam para o conflito que divide os jovens no decorrer do ensino regular, percebível no momento em que se sentem na obrigação de decidir entre o desejo e/ou necessidade de trabalhar para ajudar a família e/ou para ter alguma independência e o entendimento da importância de continuar os estudos. Outro ponto a considerar, de acordo com os resultados das entrevistas, é o conflito decorrente da escolha entre filhos e os estudos, como no discurso: “Desisti da escola quando engravidei da minha primeira filha, e depois veio meu filho”.

Contudo, em contraponto as diversas motivações que levam os jovens a abandonar a escola, há também as diferentes motivações que os levam a retornar. As respostas assinaladas nos questionários correspondem semelhantemente a algumas das expectativas e motivações dos adultos em transição para o ensino superior em Portugal, análogo ao estudo de Amorim (2013), em que os trabalhadores/estudantes universitários portugueses aspiram “desenvolver competências” (Amorim, 2013: 44), anseio presente também nas respostas dos participantes inquiridos, tais como: “Terminar o Ensino Médio, estudar e quem sabe um dia entrar para a faculdade”, e ainda “Espero me formar e conseguir aprovação em um concurso público para professor (...) espero também estar preparada para estar uma sala de aula”.

Em contrapartida, um ponto relevante apresentado nas respostas, é o receio de não desenvolver determinadas competências, percebível nas afirmativas: “Meu maior medo era não ter a competência necessária para estar numa faculdade”, bem como: “Sei que vou precisar fazer um curso de inglês ou de espanhol e tenho medo de não aprender a falar direito.”. O que ressalta ainda mais, os conflitos e incertezas característicos desta fase de transição.

Quanto ao desejo de “ser modelo encorajador para os filhos” (Amorim, 2013: 44), o mesmo sentido permeia a afirmação constatada na resposta em questão, quando um dos participantes

afirma: *“Minha maior motivação são os meus filhos”,* e complementa *“(...) também quero ser um exemplo para eles”.*

No que tange as relações interpessoais aos anseios, tais como, *“[...] Ser visto pelos familiares como bem sucedido nos estudos”.* (Amorim, 2013: 44), correspondente a afirmativa de um dos participantes da entrevista, que afirma: *“Meus familiares sentem muito orgulho de mim”.*

Quanto a *“satisfação pessoal”* (Amorim, 2013: 45) as respostas ao questionário apresentam as seguintes afirmações: *“(...) o que eu quero é trabalhar no escritório da empresa onde eu trabalho”.* E ainda, *“como gosto de crianças e gosto de trabalhar em escola resolvi fazer o Curso de Pedagogia (...) assim vou ganhar melhor e poderei ajudar mais os meus filhos”.*

Outros pontos passíveis de observação são as dificuldades no regresso à escola, sendo o principal fator apontado o cansaço, relacionado diretamente a dificuldade em conciliar estudo e vida laboral, assim como os anseios e inseguranças em face da nova realidade de conciliação que ora se apresenta: *“As dificuldades encontradas foi o cansaço e arranjar tempo para estudar”.* *“Tenho muita dificuldade”.* *“Será que eu vou conseguir aprender? (...) darei conta dos estudos?”.*

A propósito do que pensam os adultos em transição do trabalho para a escola sobre o papel da escola nesta problemática as respostas se apresentam pouco elaboradas, desprovidas de cunho crítico.

Entretanto, a tomada de consciência e iniciativa para buscar transpor as incertezas mediante a transição do trabalho para a escola requer por parte dos adultos uma postura autônoma, sendo que, *“autonomia significa o reconhecimento e aceitação da interdependência, o que requer que o indivíduo assuma de forma mais coerente as suas responsabilidades em relação a sua própria vida”* (Ferreira & Ferreira, 2001: 138). É importante, porém, que esta busca esteja em consonância com sua identidade e a autoimagem, interligada as motivações, emoções e expectativas características das fases de transição, contribuindo em suas interações no contexto social, familiar, comunitário e profissional.

Considerações finais

No Brasil o fracasso escolar é corrente nos jovens de classe baixa, estudantes de escolas públicas, levando muitos alunos à desistência, evasão escolar. Atrelada ao abandono escolar está a transição da escola para o trabalho, que, no entanto, é precoce e desestruturada. Porém, alguns alunos desistentes, em determinados momentos e por diferentes motivações tendem a voltar para a escola, fazendo a transição inversa, ou seja, a transição do trabalho para a escola.

Diante do cenário da educação nacional, precisamos refletir sobre o fato de o Brasil ainda estar na contramão dos valores hodiernos da educação nas sociedades modernas, onde, a necessidade da educação continuada e ao longo da vida emerge como fundamental para a formação pessoal, social e profissional, enquanto muitos estudantes brasileiros continuam abandonando a escola antes de concluir o Ensino Básico.

Todavia, o novo paradigma educacional direcionado para a educação ao longo da vida, é uma proposta de educação que engloba os variados contextos sociais como espaços educativos, e que se dá tanto em âmbito da educação formal, quanto da educação informal, sendo de essencial

importância para os jovens e adultos, uma oportunidade de permanente aprendizado para a vida e capacitação para o trabalho.

Referências

- Amorim, P. M. R. (2013). *Da “Abertura” das Instituições de Ensino Superior a “Novos” Públicos: o caso Português*. Tese (Doutorado em Ciências da Educação). Universidade Católica Portuguesa.
- Censo da educação básica (2012) – resumo técnico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. (acessível em 15 de Março de 2015). portal.inep.gov.br/descricao-do-censo-escolar
- Ferreira, J. A., & Ferreira, A. G. (2001). Desenvolvimento psicológico e social do jovem adulto e implicações pedagógicas no âmbito do Ensino Superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 3, 119-159.
- Gergen, J. (1996). *Realidad y Relaciones: aproximaciones a la construcción social*. España, México, Buenos Aires: Paidós.
- Guerreiro, M. D., & Abrantes. P. (2007). *Transcrições Incertas. Os Jovens perante o Trabalho e a Família*. Lisboa: Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego. Editorial do Ministério da Educação.
- Relatório Educação para Todos no Brasil 2000-2015/Versão Preliminar*. (Acessível em 15 de Março de 2015). <http://dpqi.proplan.ufsc.br/>
- Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira* – 2014. (acessível em 10 de Março de 2015). ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores_Sociais/
- Soares, L. D., Almeida, S. L., & Ferreira, J. A. G. (2010). Percursos vocacionais e vivências acadêmicas: o caso dos alunos maiores de 23 anos. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, XIV(1).
- Severino, A. J. (2007). *Metodologia do Trabalho Científico*. 23.^a ed. rev. e atual. – São Paulo: Cortez.

Dilemas atuais em Formação de Professores: *Contributos e Reflexões*

Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação
|UNIFIMES, Goiás Brasil| Universidade Coimbra.
maximo@fpce.uc.pt

Profª Drª Teresa Pessoa
Universidade de Coimbra.
tpessoa@fpce.uc.pt

Resumo – O presente trabalho aborda alguns dos dilemas e tensões vivenciados na formação de professores no Brasil, quando fazemos um paralelo desse processo com a prática docente. A interdisciplinaridade, a pluralidade cultural, o uso das tecnologias, etc., atrelados ao papel social da escola e das fortes cobranças pela elevação de índices e de resultados aos professores, são elementos que ainda cabem discussão no circuito educacional. Com foco, em suscitar uma reflexão a mais sobre a temática em questão, este texto, por meio da pedagogia dos casos, apresenta alguns relatos de dilemas e tensões vivenciados por professores do centro-oeste brasileiro. Pontua ainda, que os dilemas não podem ser vistos como sinônimos de ideias estáticas, mas sim, como a interação de forças internas e externas que circulam esse contexto de contínuas transformações.

Palavras-chave: Formação de Professores; Dilemas; Tensões; Teoria e Prática.

Introdução

Discutir a formação de professores na atualidade requer uma reflexão de conceitos, de ordem políticas e sociais, pois, o processo exige um olhar amplo nas ações que o fundamentam. Nesse contexto cabe salientar, que a formação de professores não está intrínseca apenas à limitação e a aquisição de forma unilateral do domínio dos conteúdos, mas, vai muito além, adentrando de forma amálgama à perspectiva histórica e social.

Tal abordagem direciona para a necessidade de mudança no processo de formação de professores na atualidade, isso implica dizer, que o professor contemporâneo sabe, e ao mesmo tempo entende a importância da sua construção permanente enquanto profissional, adequando os saberes adquiridos na sua formação inicial com os sabedores construídos de forma permanentes, na sua formação continuada.

O presente trabalho procurou abordar e analisar os dilemas atuais e as tensões vividas pelos professores no processo pedagógico, a partir da reflexão do pensamento moderno e pós-moderno. Partimos das concepções de (Belark & Belark, 1981: 8) assinala que: “dilemas representam contradições que residem em uma situação, individual e em toda sociedade, além de serem considerados atos de linguagem que aparecem representando a diversa e aparente contradição dos parceiros da educação”. Para dimensionar esse processo, evocamos o conceito marxista de trabalho, no qual o homem, ao agir e transformar o objeto sobre o qual atua, o transforma, transformando-se a si mesmo (Vasquez, 1977: 35). Marx caracteriza esse

processo como práxis, processo em que o pensamento humano adquire verdade objetiva, a partir não da teoria, mas da prática (Apud Sacristan, 1999: 24).

Isto dito entende-se, que dilemas não podem ser vistos como sinônimos de ideias estáticas, mas sim, como a interação de forças internas e externas que circulam esse contexto de contínuas transformações. Portanto, no intuito de fundamentar o presente texto, apresentamos resultados das discussões e dos trabalhos desenvolvidos em sala pelos alunos do curso de pedagogia da UNIFIMES – Brasil, nas disciplinas: planejamento e avaliação institucional e políticas educacionais.

Para tal, é importante frisar que mais de 70% dos alunos supracitados acima, são professores contratados e encontram-se em regência nas escolas públicas (municipais/estaduais) no município de Mineiros, situado no Sudoeste de Goiás – Brasil. Buscaram nos “casos” e experiências vivenciados na sala de aula e na escola (espaço de prática), caminhos para moldar as práticas docentes de forma significativas. O aparato teórico utilizado foi Boudieu (2005) e o conceito de *habitus*, agregado as possibilidades de análise aberta conforme pontuam Sacristan, Giroux e Gramsci. E o resultado final trabalho foi a produção desse texto reflexivo, no intuito de possibilitar contributos para a formação de professores.

Dilemas atuais da Formação de Professores, um olhar a partir da prática

"A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino." (Nóvoa, 1995: 17)

Primeiro Dilema: Interdisciplinaridade - A interdisciplinaridade é um processo de integração recíproca entre várias disciplinas, promove o diálogo do currículo com diferentes possibilidades. No contexto interdisciplinar professores de diferentes saberes se unem para desfragmentar o conhecimento, possibilitando ao discente multiplicidade de estruturas que se relacionam para construir este conhecimento por uma única via. “O trabalho interdisciplinaridade é comprometido com um fazer social, a partir da intencionalidade dos participantes dispõe-se a mais do que ensinar, a interferir no cotidiano, a produzir conhecimento” (Fazenda, 1996).

A partir do pensamento de Fazenda (1996), percebe-se que o que chamamos aqui de dilema da interdisciplinaridade, está fundamentado no caráter dialético da realidade social e pautado nos princípio dos conflitos e das contradições, movimentos complexos pelos quais a realidade pode ser percebida como una e diversa ao mesmo tempo, algo que nos impõem delimitar os objetos de estudo demarcando seus campos sem, contudo, fragmentá-los. Significa que, embora delimitado o problema a ser estudado, não podemos abandonar as múltiplas determinações históricas que o consistem.

No universo escolar e no próprio processo de formação de professores, o trabalho pedagógico vale-se e utiliza a interdisciplinaridade para dar forma ao processo de ensino-aprendizagem que articulado ao ensino-pesquisa-extensão, reconstrói, o processo educacional, sobretudo,

para o professor, para a escola e para os discentes. Sendo, que para o professor há toda uma postura do olhar interdisciplinar, dentro do ofício.

Nesse contexto, (Marques, 2010: 273) pontua que o professor precisa integrar sua visão educacional a realidade, pois nem mesmo o conhecimento mais profundo da sua área de formação é suficiente para atender todas as demandas do processo ensino-aprendizagem. Portanto, torna-se necessário apropriar-se de múltiplos conceitos e linká-los sua área de formação a outras áreas e/ou ciências. “O conhecimento não deixará de ter seu caráter de especialidade, sobretudo quando profundo, sistemático, analítico, meteticulosamente reconstruído; todavia, ao educador caberá o papel de reconstruí-lo dialeticamente na relação com seus alunos por meio de métodos e processos verdadeiramente produtivos” (Marques, 2010: 274). E nesse contexto a escola é um ambiente de vida e, ao mesmo tempo, um instrumento de acesso do sujeito à cidadania, à criatividade e à autonomia. Por isso, deve ser por sua natureza e função, uma instituição interdisciplinar.

Segundo Dilema: Pluralidade Cultural. – é um dos grandes desafios para a educação brasileira. No entanto, um importante passo nesse sentido já foi dado. A inserção da pluralidade cultural como um dos temas transversais dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, é *um convite ao diálogo plural no espaço escolar*. Dentre os seus objetivos, destacamos dois: • valorizar as diversas culturas presentes na constituição do Brasil como nação, reconhecendo sua contribuição no processo de constituição da identidade brasileira; (...) • compreender a desigualdade social como um problema de todos e como uma realidade passível de mudanças (Brasil, 1997: 42).

Entende-se que trabalhar a pluralidade cultural na escola significa caminhar para um reconhecimento e para uma valorização das diferenças culturais, especialmente das minorias étnicas e sociais. Esse ideal, contudo, esbarra em uma série de dificuldades, das quais Vasconcelos (2010) destaca: “A divergência entre os termos “diferenças cultural” com os termos identidade nacional” e a ideia da natureza humana universal. Como conciliar a pluralidade cultural à ideia unificadora de nação brasileira? Como conceber, a um só tempo, a legitimidade de valores particulares, por vezes conflitantes entre si, e a existência de valores universais, válidos para todos os seres humanos em todas as épocas?

A escola é um dos primeiros grupos sociais do indivíduo, pontua-se enquanto dificuldade seu caráter de confronto entre valores diversos. É em geral o primeiro local onde os alunos vivenciam a heterogeneidade cultural. Um ambiente marcado por uma grande diversidade de pessoas, etnias, crenças religiosas, orientações políticas etc. Nesse sentido, um lugar que proporciona o choque, o confronto e se não houver profissionais preparados para trabalhar essa realidade, instaura-se o conflito.

Em meio a Pluralidade Cultural, é muito difícil discernir valores culturais particulares, que devem ser respeitados e valorizados como tais, das diferenças oriundas das condições sócio-econômicas ou de relações de poder. Em outras palavras, valorizar a diferença não significa justificar a desigualdade econômica brutal que constitui a realidade social brasileira. Nesse cenário, valores morais e comportamentos éticos são diretamente influenciados pela cultura. E

é comum, cada indivíduo ou grupo, agirem de acordo com sua “miopia”, com a sua forma de ver e viver. Isso nos chama atenção para a necessidade de reconhecermos a imbricação profunda entre os domínios da cultura, da economia e da política.

Terceiro Dilema: Tecnologia e Multidisciplinaridade - O impacto do uso de novas tecnologias de comunicação e de informação potencializado pelos desafios da inclusão escolar provoca mudanças verdadeiramente revolucionárias no contexto educacional e precipita o rompimento com modelos tradicionais de ensinar e aprender. Nesse universo a multidisciplinaridade é vista como um conjunto de disciplinas a serem trabalhadas simultaneamente, sem fazer aparecer às relações que possam existir entre elas, destinando-se a um sistema de um só nível e de objetivos únicos, sem nenhuma cooperação.

Essa estrutura fragmentada em várias disciplinas e tradicional de currículo nas escolas é o que chamamos de multidisciplinaridade. A democratização e descentralização do controle do conhecimento rompem com paradigmas nos quais se assentam as bases da educação formal e a abertura das escolas às diferenças é consequência desse rompimento, implicando a adoção de novos pressupostos frente aos qual a escola está ainda muito defasada, o que se torna mais uma dificuldade e porque não dizer um grande dilema.

Na concepção de (Piaget, 1973), a multidisciplinaridade ocorre quando "a solução de um problema torna necessário obter informação de duas ou mais ciências ou setores do conhecimento sem que as disciplinas envolvidas no processo sejam elas mesmas modificadas ou enriquecidas". A multidisciplinaridade foi considerada importante para acabar com um ensino extremamente especializado, concentrado em uma única disciplina.

Quarto Dilema: Interação entre Educação, Prática Pedagógica, Currículo e as TIC's - a dificuldade de integrar educação com a prática e as novas tecnologias ao currículo é um grande dilema na atualidade. Entende que educar é transformar a vida, por isso o ensino tem que está voltado ao pensar e ao saber, tendo o educando como foco desse processo que para ele deve ser integral. Pois, o grande objetivo do processo educacional é ajudá-lo na construção de sua identidade, do seu caminho pessoal, social e profissional. E para atendermos satisfatoriamente esses sabedores, temos a nossa disposição as TIC's, que são ferramentas diversas, que quando bem utilizadas podem tornar a prática docente em algo agradável e prazeroso. O grande desafio hoje, no processo educacional é preparar o professorado para manusear de força consciente essas ferramentas.

Para (Lopes, 2009: 20) aponta sobre a importância de “resgatar uma reflexão a respeito da incorporação das novas tecnologias e a velocidade na produção e transmissão do conhecimento em escala global”. O autor ainda complementa afirmando que a “informação está no ar” e os professores são considerados elementos dispensáveis, o que torna o corpo docente um apêndice no processo de aprendizagem.

Educar em Meios às Tensões

Para muitos a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos, sendo que a prática da educação existiu antes que tivéssemos um conhecimento formalizado sobre a mesma.

Caracterizar a função pedagógica nos leva a voltar o olhar à função do pedagogo na Grécia antiga, em que significava literalmente a condução da criança por um escravo ao ensino. O 'ser pedagogo' passa a significar a condução ao saber, à cultura, função transposta posteriormente ao preceptor, ao educador. Através do tempo, a escola passa a ser o local institucional do ensino e da prática pedagógica. Cabe à escola a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos, concomitantemente à descoberta das formas mais adequadas para atingir este objetivo (Saviani, 1991: 19).

O professor é um profissional cujo processo de formação está diretamente submetido às evoluções e expectativas da sociedade. Esse ser em constante formação, sofre pressões oriundas do sistema educativo, como por exemplo, das transformações de saberes, diversificação do perfil do público e dos modos de aprendizagem, assim como, pressões vindas de fora, que pontuamos como expectativas sociais.

No contexto de formação do saber, a educação ao longo da vida é impulsionada pela sociedade do conhecimento, que repassa ao professor e aos sistemas educativos a pressão social que o torna um ser desejante de conhecimento e de uma eterna formação continuada. A partir daí, pontuamos os seguintes pontos que nortearam as discussões, através do texto Conflitos e tensões na profissão docente, disponível na a Página da Educação (www.apagina.pt) e os casos de professores e alunos do curso de pedagogia da UNIFIMES.

Primeira Tensão: O dever do êxito e das elevações dos índices

Para atender as novas demandas sociais conferidas a educação e conseqüentemente aos professores, na busca obter índices cada vez mais elevados, o papel professor deve ser insistentemente aperfeiçoado. "Essa função nos coloca diante de um novo desafio com relação ao planejamento de nossas aulas: buscar diferentes formas de provocar instabilidade cognitiva. Logo, planejar uma aula significativa significa, em primeira análise, buscar formas criativas e estimuladoras de desafiar as estruturas conceituais dos alunos". Essa necessidade nos poupa da tradicional busca de maneiras diferentes de "apresentar a matéria"²¹.

Caso (1): Confrontando a primeira tensão apresentamos o caso da professora Cistina, que pontua: desde que foram instituídos os indicadores da qualidade na Educação, novas atribuições foram incorporadas à escola. Nosso trabalho passou a ser medido pela prova Brasil, SAEGO²² e ENEM, metas foram traçadas para combater a evasão escolar, a reprovação e garantir a permanência do aluno na escola. Para que os resultados fossem positivos e os indicadores de qualidade atendidos ou melhorados, nós professores passamos por vários cursos de formação, abrangendo as seguintes dimensões: ambiente educativo; prática pedagógica e avaliação; ensino e aprendizagem da leitura e da escrita; gestão escolar democrática; formação e condições de trabalho dos profissionais da escola; ambiente físico escolar; acesso e permanência dos alunos na escola.

Segunda Tensão: Cumprir o papel social da escola

²¹ A Página da Educação. Edição nº 105, de 10 de agosto/setembro de 2001. Acessado em 21/03/2015.

²² Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás.

À Escola compete dar resposta a todos os problemas que a sociedade não consegue resolver: transmissão e socialização; ensinar e educar; transmitir conhecimentos e desenvolver capacidades intelectuais; transmitir valores e recrear laços sociais; preparar para a qualificação profissional e para a inserção social e profissional. Para responder a estas exigências, as profissões da educação têm de ampliar o seu campo de intervenção; tornam-se mais complexas.

Caso (2): Professora Lúcia: Na disciplina de história e política da educação brasileira, passei a entender o processo de desenvolvimento da Educação brasileira. Observa-se nesse trajeto, que a educação caminhava ao encontro dos interesses do capital. As políticas educacionais, principalmente as que ocorreram a partir do final da década de 80 e década de 90, desenvolveu-se a política de que a escola era uma possibilidade de mudança social e empoderamento. Muitas pessoas mudaram seus padrões sociais e romperam as barreiras das desigualdades sociais por meio dos estudos. Mas, nem todos que passaram pela escola alcançaram esse status. Eu, em particular, sinto-me privilegiada, pois a educação mudou minha vida, e me deu tudo que tenho. Procuro sempre que posso repassar aos meus alunos a minha experiência de vida. E com isso, nós professores, somos pais, mães, psicólogos, conselheiro de modo geral.

Devemos interrogarmo-nos para saber até onde chegam as missões da Escola e as responsabilidades do pessoal educativo. Em todo o caso, a qualificação das profissões da educação deve ter em conta estes novos papéis, sobretudo no desenvolvimento de equipas pluriprofissionais.

Terceira Tensão: A evolução dos conhecimentos e a exigências de profissionais criativos

Cada dia mais, ensinar é trabalhar com alunos sobre conhecimentos que evoluem sem cessar e que estão organizados em disciplinas com fronteiras mais ou menos estáveis. Com frequência, os jovens têm que percorrer uma grande distância para se apropriarem de conhecimentos fundamentais; por outro lado, a sociedade exige aos professores que os seus alunos não fracassem, que todos dominem saberes elaborados e evolutivos, que desenvolvam uma atitude crítica e que, em situações imprevistas, sejam capazes de resolver problemas complexos. Os professores têm que transmitir saberes atualizados, pondo em evidência as suas múltiplas utilizações na vida.

Com a educação ao longo da vida - que se converteu numa necessidade -, há que transmitir saberes mais pertinentes, iniciar a pesquisa de informação e de conhecimentos (recorrendo aos meios de comunicação mais modernos) e estimular o gosto pela descoberta e a atividade intelectual permanente.

Caso (3): Quando entrei na educação em 1993, tinha apenas o Ensino Médio – Magistério. Após a promulgação da LDB Lei 9394/96, muitas mudanças ocorreram. Aqui no Goiás, nós professores tivemos a oportunidade de fazermos o aprimoramento profissional. Fiz minha faculdade de pedagogia e hoje sou professora na educação básica e superior. Sei, que falar

em formação continuada hoje na educação básica é tenso, pois os professores têm um sobrecarga de aulas e nem todos se dispõem a um novo compromisso.

Quarta Tensão: - Os métodos de aprendizagem e as novas tecnologias

As práticas educativas têm que adaptar-se à diversidade da população estudantil, das suas motivações, das suas experiências, das suas expectativas e dos seus projetos; têm que integrar as tecnologias mais sofisticadas para melhorar a sua eficácia; têm que permitir que os saberes adquiram maior sentido junto dos alunos e que estejam mais relacionados com os problemas com que se confrontam; têm que integrar os resultados das investigações didáticas nas ciências da educação.

Caso (4): Os métodos de aprendizagem e as novas tecnologias estão incluídos ao processo educacional como parte da proposta da escola, é preciso ter como pressuposto que a educação é um processo de constituição histórica do sujeito, por meio do qual ele torna-se capaz de construir seu próprio projeto de vida e de sociedade, tanto individualmente como coletivamente. A construção de um projeto pedagógico e do uso das TIC's pela escola vem no contexto educacional gerando muitas expectativas, principalmente, no que se refere à melhoria da qualidade dos serviços prestados pela escola, ou seja, o compromisso com a formação de homens e de mulheres capazes de aprender a aprender, de saber pensar para agir e inovar. A tensão está no fato de uma grande maioria de professores não dominarem essas ferramentas.

O Modelo e o Processo Ensino Aprendizagem por Meio de Caso

O método de casos, enquanto metodologia de pesquisa e ensino abrem espaço para que professores expressem suas experiências, seus saberes e que em contra partida possam utilizar saberes e experiências de outros professores. Na linha dessas ideias, (Kagan, 1993: 719) pontua que: a utilização dos casos como metodologia, podem também refletir significativas mudanças em nossa percepção sobre a pesquisa educacional. Traz para a discussão o aparato de teóricos que estão começando a seguir esse método, e pontuam que o papel apropriado para o pesquisador de ensino é aquele de colaborador que auxilia os professores a examinarem suas próprias crenças e práticas (e.g. Beck & Black, 1991; Connelly & Clandini, 1990; Loudén, 1991).

Nesse texto, os casos apresentados, retratam o posicionamento dos profissionais da educação sobre os dilemas e as tensões apresentadas. Todos utilizaram a experiência profissional como ponto de partida. Após análise detalhadas de cada caso, percebe-se que aquilo que denominamos como tensão já vem sendo trabalhadas positivamente no espaço escolar, no entanto, ainda há uma preocupação com os resultados e a abrangência desses mecanismos.

Os casos de ensino parecem se constituir em instrumentos que podem ser utilizados nesses programas, sendo esse um dos motivos para aplicá-lo neste trabalho. Entende-se que a metodologia de casos proposta por (Shulman, 2002: 9), traz à discussão casos de ensino transcritos por professores ou alunos e a partir dessas experiências que marcam positivamente ou negativamente o espaço escolar, busca-se incrementar os dilemas/tensões ao processo de formação de professores, na expectativa de obter resultados satisfatórios.

Para tal, estratégias, são utilizadas no campo da pesquisa. Os estudantes pesquisadores lêem os casos escritos pelos professores e traçam o diagnóstico que vem seguido de uma ação de mudança/transformação. No que se refere a análise dos casos de ensino ocorridos na escola, destacamos que os pesquisadores analisam e contemplam situações diversas, de modo a atender a comunidade escolar dentro de suas essências de diversidade.

Shulman (1989: 21) também colabora dando informações de como aplicar, adaptar e, se necessário inventar regras para determinados casos específicos que têm como foco os casos de ensino. No entanto, deixa como pilar o elemento essencial para essa construção.

Conhecimento Pedagógico de Conteúdos - relaciona diretamente com a matéria a ser ensinada, e é considerado um dos conhecimentos fundamentais para o sucesso da atuação docente dos estudantes-professores. Ao mesmo tempo em que o pleno domínio do conteúdo específico amplia as possibilidades de intervenção docente, sua deficiência restringe os caminhos pelos quais os estudantes-professores podem seguir para seu ensino aos alunos (Calderhead, 1988; Grossman et al., 1989; Schempp et al., 1998; Schincariol, 2002; Siedentop, 2002a).

Considerações Finais

Vimos nesta reflexão uma forma de ampliar os saberes docentes e agir criticamente frente a opções de trabalho incoerentes com a prática educacional qualitativa, mediadas por ações que priorizem a qualidade e a construção autônoma do conhecimento, pelos alunos, são iniciativas que apresentam a alteridade no tratamento tradicional da sala de aula.

Ressaltamos a importância do método de casos partindo de suas partes, contextualizando a necessidade da parte conceitual para importar estes valiosos conhecimentos para a prática em sala de aula. Lembrando que o método de casos, enquanto metodologia de pesquisa e ensino, abrem espaço para que professores expressem suas experiências, seus saberes e que em contrapartida possam utilizar saberes e experiências de outros professores.

Referências Bibliográficas

- Brasil. (1997). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, DF: MEC/SEF.
- Bourdieu, P. (1996). *Razões práticas sobre a teoria da ação*. Campinas: Papirus.
- Bourdieu, P. (2005). *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva.
- Calderhead, J. (1988). The development of knowledge structures in learning to teach. In J. Calderhead (Org.), *Teachers' professional learning* (pp. 51-64). London / Washington, D.C.: Falmer Press.
- Fazenda, I. (org.). (1996). *Práticas interdisciplinares na escola*. 3.^a ed. São Paulo: Ed. Cortez.
- Grossman, P., Wilson, S., Shulman, L. (1989). Teacher of substance: subject matter knowledge for teaching. In M. Reynolds (Org.), *Knowledge base for the beginning teacher* (pp. 23-36). New York: Pergamon Press.
- Kagan, D. M. (1993). For the use of classroom cases. *American Educational Research Journal*,

30(4), 703-723.

- Lopes, A. R. (2009). Educação a Distância: caminhos e descaminhos nas políticas de formação docente no Brasil. In *IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*. Curitiba: PUC/PR.
- Nóvoa, A. (Org.). (1995). *Profissão professor*. Portugal: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1997). Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In I. Fazenda (Org.), *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento* (pp. 29-41), 2.^a edição. Campinas: Papirus.
- Piaget, J. (1973). The epistemology of interdisciplinary relationships. In op. cit. n.º 3 (pp.136-139).
- Sacristan, J. G. (1998). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3.^a ed. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Saviani, D. (1991). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. Polêmicas do nosso tempo*. São Paulo: Cortez.
- Schincariol, L. M. (2002). *The types, sources, and perceived relevance of knowledge acquisition, and the enacted effects when teaching unfamiliar and familiar physical education content*. 287 f. Tese (Doctor of Philosophy in the Graduate School) - Department of Philosophy, The Ohio State University, Columbus.
- Siedentop, D. (2002). Content knowledge for Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(4), 368-377.
- Schempp, P., Manross, D., Tan, S., & Fincher, M. (1998). Subject expertise and teachers' knowledge. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17(3), 342-356.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-27.
- Thiesen, J. da S. (2008). A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. *Rev. Bras. Educ.*, 13(39), 545-554.

(In)quietos e (In)con-formados: *A negação marca a diferença na educação dos aprendentes*

Isabel de Lurdes Pereira do Cabo
Agrupamento de Escolas Latino Coelho, Lamego
isacabo@hotmail.com

Resumo – O presente texto deve ser entendido como uma narrativa profissional que gira em torno de preocupações curriculares e pedagógicas, na qual está subjacente não só uma visão geral sobre a educação e sobre o ensino, a aprendizagem e avaliação de uma língua estrangeira, mas também um testemunho de uma docente que não se conforma com o determinismo que impera no interior do sistema educativo português. Face ao exposto, apresentam-se algumas atividades e experiências de aprendizagem que pretendem dar resposta ao desafio de melhorar as competências e capacidades dos discentes na disciplina de Espanhol, fomentar a igualdade e equidade no acesso e sucesso escolar de todos, promover a respetiva formação assente em valores democráticos, para além de possibilitar a partilha de práticas realizadas com os seus aprendentes.

Palavras-chave: gestão inteligente do currículo, experiências pedagógicas, equidade escolar

Introdução

À luz do pensamento de Sérgio Niza:

“Neste tempo de decadência de Abril e da ocultação dos bens da democracia, teremos que lembrar, sem sossego, que é urgente democratizar a democracia. Com a educação, havemos de fazê-lo também, com um contributo forte de uma cultura democrática de educação que vimos construindo sem descanso.” (Niza, 2014: 9)

espera-se, então, que a missão da Escola nos tempos em que nos situamos seja a de capacitar os cidadãos para desafios emergentes de uma sociedade global cada vez mais exigente, competitiva, multicultural, plurilinguística, onde reina de forma feroz o poder económico e financeiro, para além de imperar o avanço tecnológico, sustentado pelo poder do conhecimento e pelas capacidades do ser humano.

No âmbito desta visão da educação, urge redefinir a função da Escola e redimensionar o papel do professor, na medida em que ambos convirjam para o desenvolvimento integral dos cidadãos, apetrechando-os de ferramentas associadas ao domínio dos conhecimentos e das capacidades e equipando-os com valores democráticos. Desta forma, cabe à Escola preparar convenientemente o ser humano para que este se adapte, naturalmente, a uma realidade em constante mutação e para que seja capaz de resolver os problemas que se colocam no trilho da sua existência.

Inquietações presentes no cenário pedagógico

No quadro de um debate atinente aos desafios curriculares e pedagógicos, com enfoque na função da escola, no papel dos professores e na formação dos intervenientes no processo educativo, urge laborar com o intuito de capacitar, efetivamente, os aprendentes para atuar na hodierna sociedade da informação e do conhecimento e refletir, coletiva e criticamente, sobre

algumas questões que inquietam e povoam o cenário educativo: professores que se preocupam, pouco, com a atualização dos seus conhecimentos didáticos e metodológicos serão capazes de transmitir o gosto pelo saber? Professores que não investem em práticas de trabalho colaborativo com os seus pares serão capazes de implementar metodologias de trabalho favorecedoras da interação, da cooperação, do diálogo democrático, do espírito crítico e da autonomia nas suas salas de aula? Os documentos estruturantes elaborados pelas escolas serão verdadeiros motores da autonomia curricular das instituições? Os atuais cursos vocacionais serão os percursos escolares que garantem o acesso à educação e a igualdade escolar dos alunos com desvio etário e/ou com retenções? As escolas estarão preparadas para ter no seu seio lideranças pedagógicas autênticas cuja ação educativa seja norteadada pela busca sistemática de estratégias que elevem, notoriamente, a qualidade das aprendizagens dos aprendentes, aumentem, acentuadamente, o sucesso escolar de e para todos os alunos da turma e reduzam, nitidamente, a percentagem de absentismo, indisciplina e abandono escolar?

Problemática latente no panorama educativo

Sem tencionar apresentar, neste texto, a resposta às inquietações formuladas na secção anterior, já que as mesmas dependem de cada contexto escolar e podem afetar, com maior ou menor ênfase, as diversas instituições educativas, saliento, no entanto, que “a problemática da retenção no sistema educativo português assume contornos preocupantes” (CNE, 2015: 3) e, por este motivo, é crucial que emergjam da sociedade civil momentos de reflexão participados sobre a formação inicial e contínua de professores e sobre a situação chocante e imoral em que se encontra o sistema educativo português.

Embora se mencione que “não há ‘receitas’ em educação” (Cortesão, Leite & Pacheco, 2003: 41), deve-se, ainda assim, sinalizar alguns aspetos que podem estar subjacentes às problemáticas atuais do sistema educativo português e ensaiar possíveis soluções pedagógicas.

Currículo nacional (con)sentido

Face à “existência de um currículo prescritivo” (CNE, 2015: 10), este constrangimento pode resolver-se com uma real autonomia curricular das escolas, uma melhor organização do trabalho e a adoção de novos modelos, métodos e estilos de ensino, ancorados em conhecimentos didáticos e metodológicos e adaptados aos interesses, necessidades e perfil dos alunos.

Quanto à gestão curricular, as práticas de trabalho colaborativo entre pares e o recurso à supervisão pedagógica acompanhada, desenvolvidos de modo concertado, podem contribuir para operacionalizar contextualmente o currículo (Roldão, 2000: 26), dado que têm como missão indagar sobre “a teoria e prática de regulação de processos de ensino e aprendizagem em contexto educativo formal”, instituindo a pedagogia como objeto de ação supervisiva (Vieira, 2009:199). Além disso, o trabalho colaborativo e a supervisão pedagógica são, simultaneamente, estratégias de formação, de desenvolvimento profissional dos docentes e metodologias de trabalho entre pares, que permitem uma gestão curricular adaptada, capaz de revolucionar a educação em cada instituição (Cabo, 2015).

É importante frisar que estas metodologias de trabalho assentam na concepção de educação como bem público e, por esta razão, podem contribuir, efetivamente, para o desenho de estratégias de ensino-aprendizagem fadoras da pedagogia diferenciada dentro da sala de aula, já que defendem a eficiência e equidade da educação e formação (União Europeia, 2006), permitem combater o insucesso escolar dos alunos em “desvio etário” (CNE, 2013:310) e garantem um dos desígnios da UNESCO, “Educação para Todos”.

Aprendizagens (des)agradáveis em língua estrangeira

Segundo o relatório Eurydice, a UE definiu como objetivo ser “a economia do conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo” (2008: 37), contudo, para que esta intenção se concretize é basilar que todos os cidadãos compreendam e respeitem a identidade de cada território europeu. Neste contexto, o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras é uma oportunidade para formar capital humano, munindo as pessoas de competências linguísticas, de experiências culturais, de capacidades de comunicação e de valores democráticos fundamentais à manutenção da paz, da liberdade e da igualdade no seio da União Europeia.

Contudo, ensinar uma língua estrangeira é uma missão exigente, pois implica que o professor centre “todo trabalho didático no seu protagonista, o aluno” (MEC,2001: 21) e requer a existência de profissionais com formação científica, didática e metodológica, com características pessoais e relacionais especiais e adequadas ao contexto educativo, dado que “a tarefa fundamental do professor é criar condições adequadas que propiciem a aprendizagem. A sua intervenção pedagógica resulta de um equilíbrio entre vários aspetos de atuação: como fonte de informação, (...), por outro lado, como organizador e gestor de atividades” (MEC,1997: 31).

Face ao exposto, o docente deve ser um gestor inteligente do currículo e organizar o ato educativo orientado para a interação social, baseado em experiências motivadoras, aprendizagens significativas, próximas de contextos reais, e através de momentos de partilha e cooperação educativa. Esta visão de ensino-aprendizagem atribui ao aprendente o papel de construtor do seu conhecimento e da sua aprendizagem, confere-lhe a função de participante ativo e criativo, além disso, promove o seu espírito crítico e reflexivo e, conjuntamente, desenvolve a sua autonomia com impactos ao longo da vida.

Nesta ordem de ideias, a gestão inteligente do currículo promove uma educação participativa e cooperativa do aprendente e da turma, possibilita uma maior dinâmica e flexibilidade das aulas, uma maior cumplicidade entre professor-alunos e alunos-alunos e favorece a educação para a comunicação como fenómeno de interação social.

Para estimular ainda mais a qualidade educativa e o aumento da credibilidade e da confiança na figura do professor, a escola - na era da cibercultura e da sociedade do conhecimento - deve acompanhar e beneficiar-se da evolução das tecnologias de informação e comunicação, nomeadamente no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, já que estas podem constituir-se como estratégias de diferenciação pedagógica com poderes efetivos e afetivos para potenciar o sucesso escolar.

Nas palavras de Moura, “o elevado nível de generalização de dispositivos móveis em todos os domínios da sociedade impõe a necessidade da sua integração na educação” (Moura, 2012: 128), por isso, o docente pode e deve socorrer-se destes recursos para criar ambientes de aprendizagem interativos, colaborativos e inclusivos, para fomentar o envolvimento e comprometimento dos aprendentes na construção de saberes, relacionados com contextos reais e concretos e desenvolvidos num clima de descoberta e de experimentação, e para resolver um problema de aprendizagem.

Segundo o raciocínio apresentado, o uso intencional do telemóvel na Educação promove a melhoria dos processos de aprendizagem dos seus utilizadores, potencia valores como a autoestima e a autoconfiança (Cabo, 2013), desenvolve competências em situações de aprendizagem não formal e informal, apela para as aptidões dos alunos, contribui para realização de aprendizagens significativas, permite a aplicação de estratégias metacognitivas e aumenta a potência afetiva de uma comunidade de aprendizagem mediada pelo recurso da aposta na inovação da educação.

Em suma, partilho da ideia de que “os dispositivos móveis usados pelos nossos alunos devem ser rentabilizados em contexto educativo, não só pela familiaridade que os utilizadores têm, mas também porque andam sempre com eles, podendo estudar em qualquer hora e em qualquer lugar” (Carvalho, 2012: 161) e, por conseguinte, ofereço de seguida testemunhos que realçam o poder estratégico do uso da tecnologia como ferramenta pedagógica eficaz na aprendizagem.

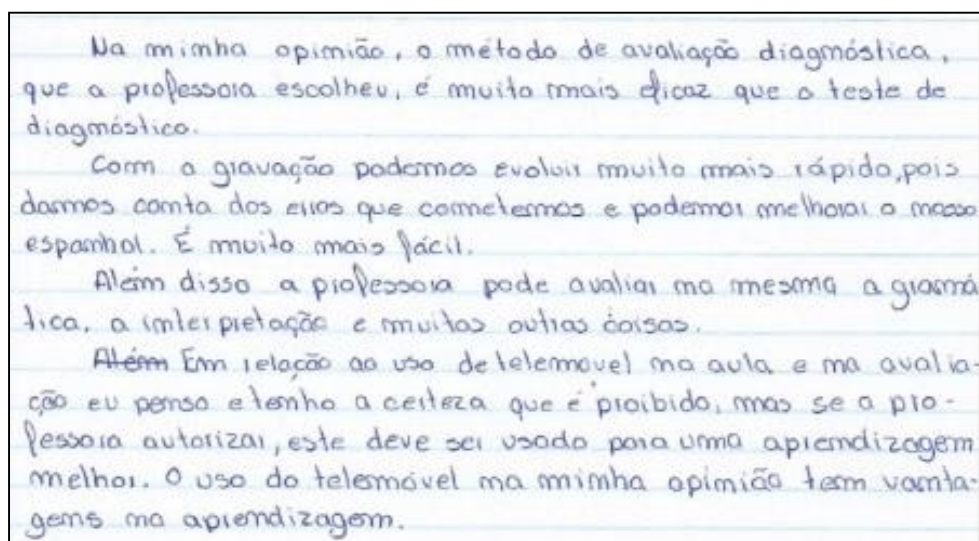


Figura 1 - Reflexão sobre a avaliação diagnóstica da expressão oral (2014/15)

→ Na minha opinião os termos utilizados pelo telemóvel foi uma vantagem pois foi interessante e uma experiência nova. Eu acho magnífica a utilização do telemóvel para os testes e acho que devia ser autorizada, pois tem as suas vantagens como por exemplo ouvir-mos e corrigir-mos a nossa pronúncia e tomar-mos conta dos nossos erros de escrita. Eu gostei bastante de utilizar o telemóvel para este trabalho e gostava de poder ter esta experiência mais vezes para que tivesse-mos experiências divertidas, enriquecedoras e que possa-mos aprender de forma divertida e alegre.

Figura 2 - Reflexão sobre a avaliação diagnóstica da expressão oral (2014/15)

Práticas pedagógicas (in)formadas e com valores

Considerando que a ação pedagógica deve:

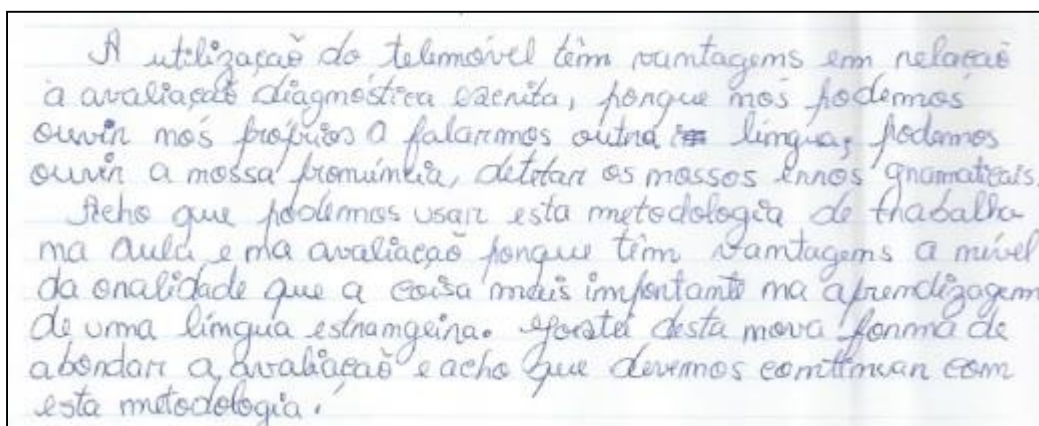
“valorizar os processos, contemplar a negociação de processos e produtos, conduzir à construção de aprendizagens significativas tanto no domínio dos conhecimentos como das atitudes, valores e competências, além de atribuírem papel central à avaliação formativa.” (MEC, 1997: 5)

entendo ser crucial a presença de docentes (in)formados e com motivações excecionais para poder “ensinar o aluno a aprender a aprender” (QECR, 2001: 199), para dinamizar atividades de reflexão contínua e para implementar o diálogo democrático como estratégias sobre o seu próprio processo de aprendizagem, levando a que o aprendente se responsabilize pelo seu próprio percurso escolar.

Importa realçar que as reflexões ou questionários constituem extraordinários momentos de avaliação formativa elaborados pelo aprendente sobre o decurso das suas próprias aulas, bem como sobre o que realmente aprendeu, os seus interesses e necessidades, o que o preocupa e a importância que confere às ações pedagógicas levadas a cabo pelo docente. Desta maneira, estes momentos de balanço reflexivo inserem-se na metodologia de “agir em termos de avaliação numa perspetiva formativa, implica inscrever a avaliação intencionalmente, de uma forma pensada, (...) O uso da avaliação torna-se também ele um projeto de reflexão para o professor” (Pinto, 2004: 306).

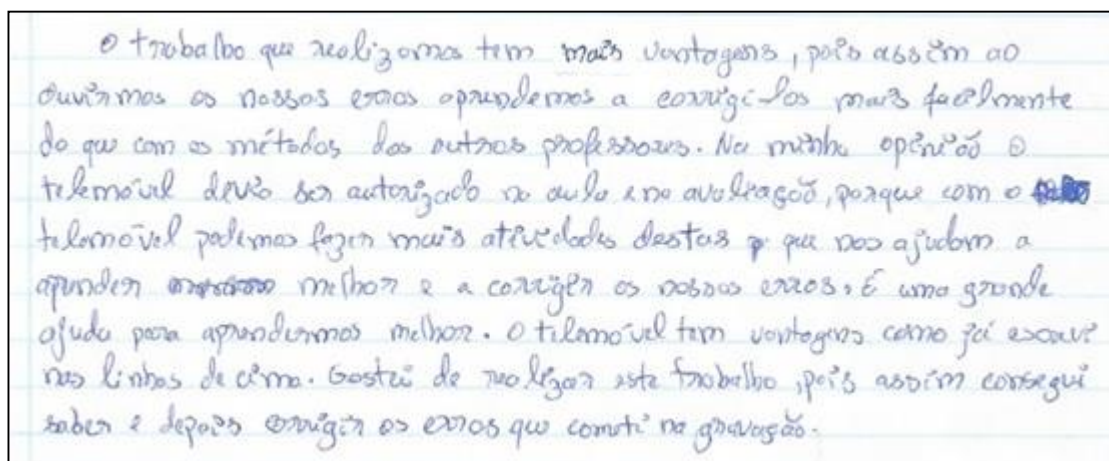
Nesta sequência, os momentos de reflexão referidos atribuem à escrita um papel de relevância no processo de aprendizagem “numa altura em que o domínio da escrita é cada vez mais determinante para o sucesso” (Canuto, 2013: 64), na medida em que provoca no aprendente a organização do seu pensamento e permite o desenvolvimento de práticas metacognitivas sobre a aprendizagem e sobre a práxis docente. Os “escritos” dos alunos constituem evidências fidedignas sobre as metodologias implementadas no cenário pedagógico e, por conseguinte, permitem ao docente desencadear processos de consciencialização e de melhoria das suas ações educativas, por isso mesmo, considero que “precisamos de aprender a ouvir os nossos alunos por escrito. Precisamos de ter essa intencionalidade” (Canuto, 2013: 66).

Nesta perspectiva, devem-se utilizar no palco pedagógico ações educativas que desencadeiem o envolvimento, comprometimento e responsabilização do aprendente pela sua aprendizagem, nomeadamente na implementação de estratégias que visem a compreensão dos seus problemas, bem como a resolução das suas dificuldades, e o informem sobre a evolução do seu processo de aprendizagem, tornando o aluno cada vez mais autónomo. Contudo, devem-se também implementar atividades que tenham como enfoque verificar o impacto das referidas ações educativas, com o intuito de proceder à compreensão, problematização, reflexão dos resultados de aprendizagem verificados e abrir campos de investigação, com o objetivo de encontrar novas respostas educativas, responsabilizando, deste modo, o docente pelas suas decisões pedagógicas. Convido à leitura das opiniões que figuram na página seguinte.



A utilização do telemóvel tem vantagens em relação à avaliação diagnóstica escrita, porque nós podemos ouvir nós próprios a falarmos outra ~~em~~ língua, podemos ouvir a nossa pronúncia, detetar os nossos erros gramaticais. Acho que podemos usar esta metodologia de trabalho na aula e na avaliação porque têm vantagens a nível da oralidade que a coisa mais importante na aprendizagem de uma língua estrangeira. Gostei desta nova forma de abordar a avaliação e acho que devemos continuar com esta metodologia.

Figura 3 - Reflexão sobre a avaliação diagnóstica da expressão oral (2014/15)



O trabalho que realizamos tem mais vantagens, pois assim ao ouvirmos os nossos erros aprendemos a corrigi-los mais facilmente do que com os métodos dos outros professores. Na minha opinião o telemóvel deve ser autorizado na aula e na avaliação, porque com o ~~telemóvel~~ telemóvel podemos fazer mais atividades destas que nos ajudam a aprender ~~melhor~~ melhor e a corrigir os nossos erros. É uma grande ajuda para aprendermos melhor. O telemóvel tem vantagens como já ouvi nos livros de cima. Gostei de realizar este trabalho, pois assim consegui saber e depois corrigir os erros que cometi na gravação.

Figura 4 - Reflexão sobre a avaliação diagnóstica da expressão oral (2014/15)

No palco da prática pedagógica pode ser implementada “a criação de grupos cooperativos” (MEC, 1997: 31) como forma de “o aluno aprender algo como grupo” (ibidem: 31). Ora, neste sentido, o docente deve promover metodologias de trabalho em pares/grupo, dado que, por um lado, “o trabalho colaborativo entre alunos é reconhecido como potencialmente frutuoso para as aprendizagens” (Pinto, 2004: 305), por outro lado, “trabalhar com a turma como um coletivo de cooperação é um bom contexto de diferenciação pedagógica” (Pinto, 2004: 305) e, por último, é

um dispositivo educativo de formação democrática que fomenta nos aprendentes a dimensão da cidadania, confere sentido social às aprendizagens desenvolvidas, amplia as motivações intrínsecas e o interesse por aprender, bem como impulsiona a sua autonomia na aprendizagem. Apresenta-se de seguida um testemunho de uma estudante que confirma as vantagens de metodologia de trabalho em pares/grupo e que reforça a necessidade de os docentes adotarem novas estratégias pedagógicas em virtude do paradigma educativo ter mudado.

Reflexão sobre a metodologias de ensino utilizadas pela professora (tipo de trabalhos pedidos) e modos de trabalhos permitidos aos alunos.

Eu gostei das metodologias de ensino e modo de trabalho porque são modos de trabalho diferentes das outras disciplinas e que desperta em nós a curiosidade e o empenho de fazer bem e melhor, consoante a tarefa.

Gostei mais da interação oral sobre o hotel porque permitiu-nos sair da escola e das nossas casas para fazer um trabalho diferente e conseguimos ver que as pessoas da nossa idade afinham em trabalhos assim.

O que menos gostei da realização de uma redação a pares sobre as estratégias para aprender melhor uma língua porque na correção pela parte dos colegas houve um pouco de competição mútua o que resultou em chateios.

Em todos os trabalhos propostos pela professora, eu cumpi todos os prazos estabelecidos e realizei todas as atividades propostas. Com estas atividades aprendi a trabalhar melhor com os colegas, aprendemos vários temas, conhecemos mais coisas nomeadamente no trabalho para o dia da Hispanidade, e aprendemos a conseguir interagir nas aulas, falar espanhol.

Para que o trabalho possa correr bem, eu ajudo os meus colegas e empenho-me em todas as tarefas, porque gosto de ter as coisas bem feitas e se puder contribuir para que isso aconteça melhor. Quase sempre respeito a professora e os meus colegas, mas nem sempre isso acontece, pois tenho, por vezes, conversas paralelas, comprometo-me assim a conter-me para haver essas conversas estando minimamente atenta.

Se acho que alguma coisa está incorreta, ou alguma pessoa está a ter uma atitude má para com alguma situação, eu tenho de dar a minha opinião e argumento, dando o meu ponto de vista para que não fique nada por dizer. Se tenho oportunidade de dar a minha opinião, eu dou.

Figura 5 - Reflexão sobre o decurso das aulas de Espanhol no 1.º período (2014/15)

A voz dos aprendentes na construção da sua aprendizagem

No decurso da prática pedagógica os alunos são, sistematicamente, convidados a interagir em situações de comunicação real e escrita, em ser *outra* pessoa, em expressar-se em língua estrangeira e em viver culturas distintas dentro e fora da sala de aula. Estas experiências únicas constituem-se atividades significativas de aprendizagem, sendo que as que têm mais adeptos no interior da aula de Espanhol são as seguintes: *juegos de papeles*, entrevistas simuladas, vídeos e gravações de áudio feitos pelos próprios alunos com recurso às suas máquinas tecnológicas (telemóvel), construção de textos escritos reflexivos e metacognitivos, atividades para o desenvolvimento da capacidade de estudo em sala de aula, bem como tarefas de aprendizagem colaborativa e cooperativa (trabalhos de pares/grupos).

Passo a apresentar um exemplo de uma atividade, realizada em grupo, que pretende que os alunos adquiram consciência quanto à importância dos idiomas e às estratégias para aprender melhor uma língua estrangeira:

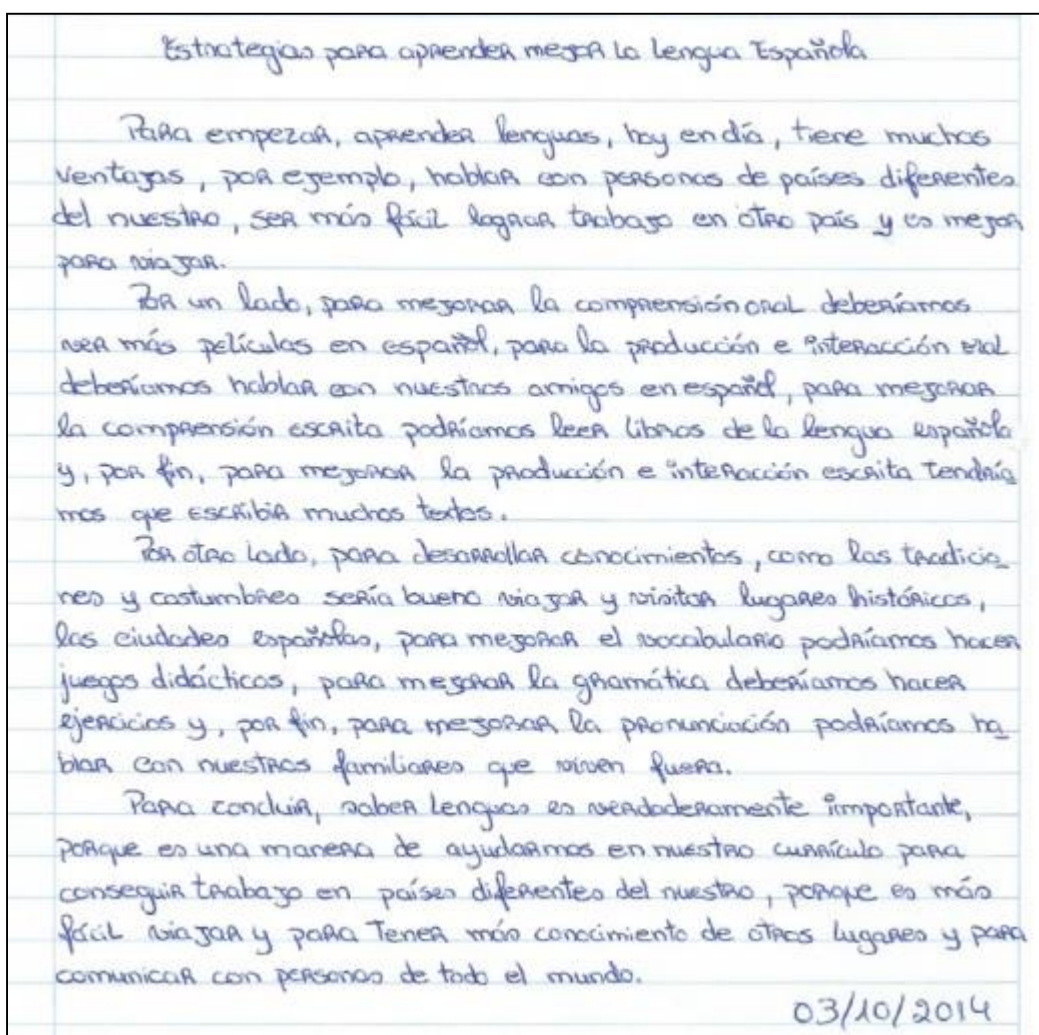


Figura 6 - Atividade de produção escrita realizada no 1.º período (2014/15)

De seguida, exponho uma atividade que realça o percurso relativo ao processo de consciencialização subjacente à escrita cooperativa e à aprendizagem entre pares como experiências que impulsionam o desenvolvimento social dentro da sala de aula e reforçam a existência de regras de trabalho, nomeadamente a distribuição de tarefas dentro do grupo, neste caso verificável pela presença de caligrafias diferentes no texto.

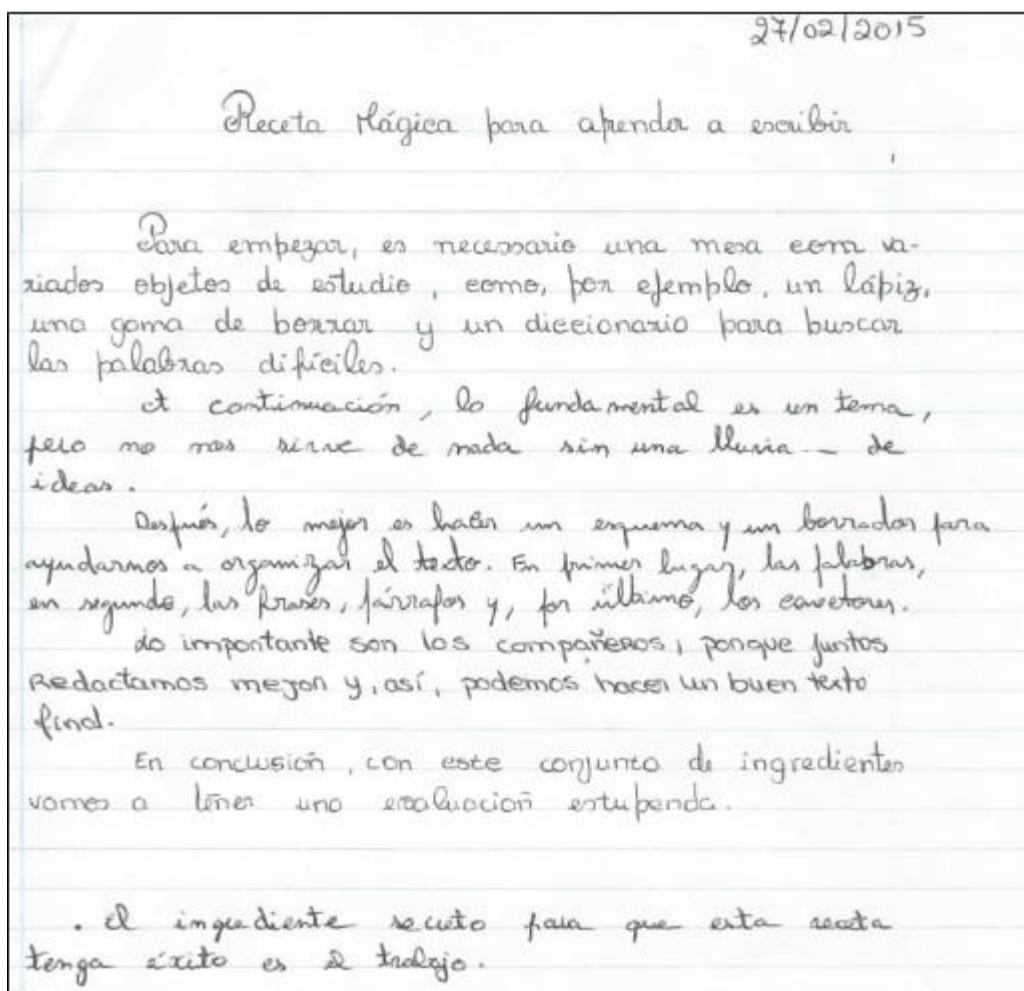
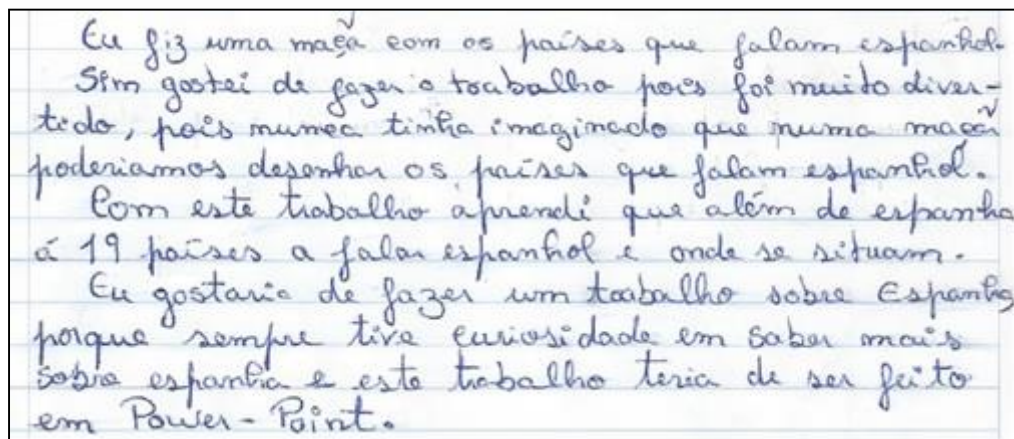


Figura 7- Atividade de produção escrita realizada no 2.º período (2014/15)

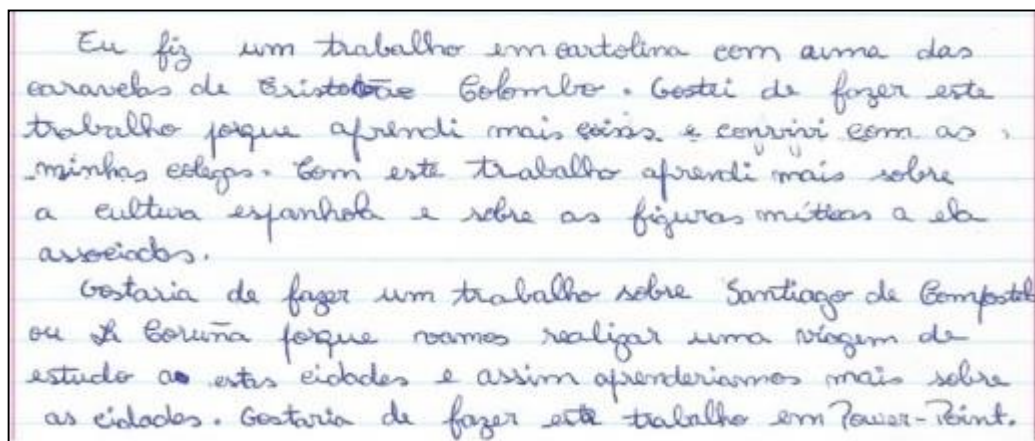
Neste texto importa realçar o facto de os alunos reconhecerem que o ato de escrever implica treino específico e tem subjacente a existência de muito trabalho durante o seu processo. Com efeito, a escrita como atividade comunicativa é hoje, cada vez mais, uma competência estruturante e a sua ausência está a converter-se, inevitavelmente, num motivo de exclusão escolar e social. Fora da sala de aula, os alunos são desafiados a participar em exposições temáticas subordinadas à cultura hispana (*Día de la Hispanidad*, *Día de Reyes* e *Día de los Enamorados*), em concursos nacionais (*Traduzir 2015* e *Twist 2015*), em viagens de estudo e passeios escolares a Espanha, em programas da Rádio e TV Latino, em interagir com o Grupo do Facebook - *Españolitos de Lamego* – e com os canais de comunicação virtuais do Agrupamento de Escolas Latino Coelho, pois acredito que o seu envolvimento em atividades de enriquecimento

extracurricular são extraordinárias oportunidades de formação pessoal e social, ideia corroborada nos seguintes comentários.



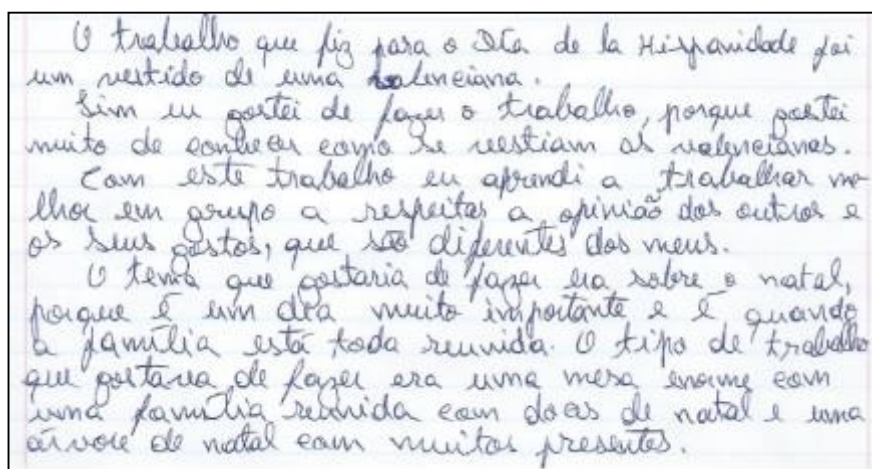
Eu fiz uma maça com os países que falam espanhol. Sim gostei de fazer o trabalho pois foi muito divertido, pois nunca tinha imaginado que numa maça poderíamos desenhá-los os países que falam espanhol. Com este trabalho aprendi que além de Espanha há 19 países a falar espanhol e onde se situam. Eu gostaria de fazer um trabalho sobre Espanha porque sempre tive curiosidade em saber mais sobre Espanha e este trabalho teria de ser feito em Power-Point.

Figura 8 - Participação na atividade *Día de la Hispanidad* no 1.º período (2014/15)



Eu fiz um trabalho em cartolina com uma das caravelas de Cristóvão Colombo. Gostei de fazer este trabalho porque aprendi mais coisas e convivi com as minhas colegas. Com este trabalho aprendi mais sobre a cultura espanhola e sobre as figuras míticas e as associações. Gostaria de fazer um trabalho sobre Santiago de Compostela ou La Coruña porque vamos realizar uma viagem de estudo a estas cidades e assim aprenderíamos mais sobre as cidades. Gostaria de fazer este trabalho em Power-Point.

Figura 9 - Participação na atividade *Día de la Hispanidad* no 1.º período (2014/15)



O trabalho que fiz para o Día de la Hispanidad foi um vestido de uma galega. Sim eu gostei de fazer o trabalho, porque gostei muito de conhecer como se vestiam as galegas. Com este trabalho eu aprendi a trabalhar melhor em grupo a respeitar a opinião dos outros e os seus gostos, que são diferentes dos meus. O tema que gostaria de fazer era sobre o natal, porque é um dia muito importante e é quando a família está toda reunida. O tipo de trabalho que gostaria de fazer era uma mesa enfeitada com uma família reunida com doces de natal e uma árvore de natal com muitos presentes.

Figura 10 - Participação na atividade *Día de la Hispanidad* no 1.º período (2014/15)

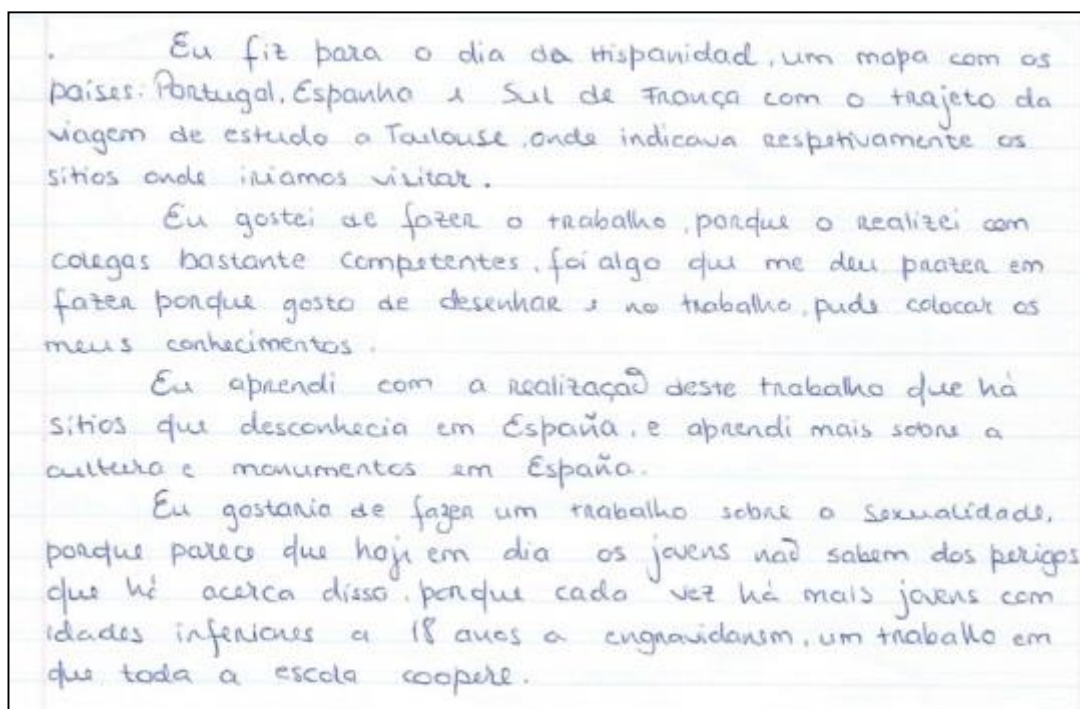


Figura 11 - Participação na atividade Día de la Hispanidad no 1.º período (2014/15)

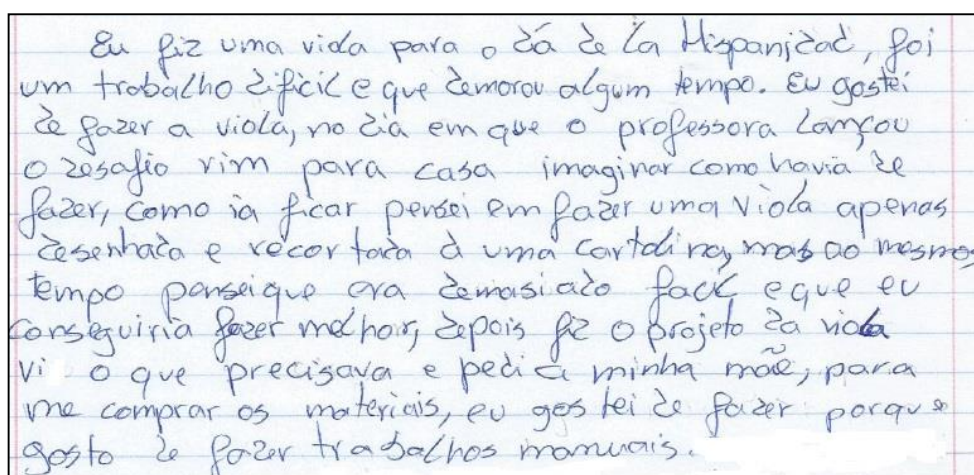


Figura 12 - Participação na atividade Día de la Hispanidad no 1.º período (2014/15)

Dado que na prática pedagógica da disciplina de Espanhol está latente a preocupação em **«estimular o sucesso educativo de todos os alunos, favorecer a confiança própria e contemplar os vários ritmos de desenvolvimento e progressão e «garantir o controlo da qualidade de ensino»** (MEC, 1997:32), no decurso da avaliação contínua e formativa, os alunos são convocados para momentos de auto e coavaliação sobre o seu processo de aprendizagem. Com efeito, caso estas modalidades de avaliação sejam treinadas, regularmente, podem, por um lado, funcionar como um espelho da práxis, informando o docente sobre as aquisições conseguidas e orientando o seu trabalho futuro para a delineação de intervenções pedagógicas direcionadas para as necessidades e interesses dos aprendentes; e, por outro lado, podem operar como um motor estratégico, desenvolvendo no aluno a capacidade de aprender a aprender e de

se assumir como responsável pela própria aprendizagem. Passo a partilhar um questionário aplicado, recentemente, sobre o decurso das aulas de Espanhol no 2.º período.




  	AGRUPAMENTO DE ESCOLAS LATINO COELHO, LAMEGO <small>av. do 25 de Abril, 130</small>
QUESTIONÁRIO SOBRE O DECURSO DAS AULAS DE ESPANHOL – 2.º PERÍODO	
Nome: _____ Ano: ____º Turma: ____ N.º ____ Data: <u>10</u> /03/2015 Prof.: Isabel Cabo	
Por favor, responde de forma breve (3-4 linhas) às seguintes perguntas.	
1 – Quem ocupa mais tempo na aula de Espanhol: a professora a ensinar ou os alunos a realizarem trabalhos para aprender?	
Quem ocupa mais tempo na aula de Espanhol são os alunos a realizarem trabalhos para aprender, pois em todas as aulas temos um diálogo ou um texto para fazer, para colocar em prática tudo o que a professora ensina e melhorarmos cada vez mais.	
2 – Qual foi a atividade que mais gostaste de realizar até agora na disciplina de Espanhol? O que aprendeste com essa atividade?	
A atividade que mais gostei de realizar na disciplina de Espanhol foi a reserva de uma noite/dia em um hotel. Aprendi a colocar em prática todo o vocabulário que aprendemos, a trabalhar em equipa e a interagir entre os dois. Também dei para mostrar aos donos do hotel todo o conhecimento e todo o que aprendemos nas aulas.	
3 – Qual a metodologia de trabalho mais utilizada na aula de Espanhol: trabalho individual ou trabalho a pares/em grupo? Qual é que gostas mais? Porquê?	
A metodologia de trabalho mais utilizada na aula de Espanhol é o trabalho de pares/em grupo. Eu gosto mais de trabalhar em grupo porque podem os partilhar opiniões e colocar ideias diferentes num único trabalho o que o tornará mais rico.	
4 – Achas que aprendes mais nas tarefas realizadas na sala de aula com um colega? Porquê?	
Aprendemos mais nas tarefas realizadas na sala de aula com um colega porque podemos ser pessoas com pensamentos diferentes e assim conseguimos ter mais informação e aprendermos mais.	
5 – A metodologia de trabalho a pares ou em grupo ajuda-te a ser autónomo na tua aprendizagem? Porquê?	
A metodologia de trabalho a pares ou em grupo ajuda-me a ser autónomo na minha aprendizagem porque apresento sempre o meu ponto de vista, dou as minhas opiniões e tento sempre que os outros vejam o que penso.	
Questionário sobre o decurso das aulas de Espanhol – 2.º Período Página 1	

Figura 13 - Reflexão sobre o decurso das aulas de Espanhol no 2.º período (2014/15)

6 – Que atividades costumam realizar na sala de aula para te preparares para os testes de produção e interação orais? E para os testes de produção e interação escritas?

Treinar os diálogos até os saber bem.
Realização de textos até a perfeição.

7 – Achas que as estratégias de aprendizagem usadas pela professora de Espanhol para te preparar para as provas de expressão oral e de expressão escrita fazem com que aprendas a falar e a escrever melhor em Espanhol? Porquê?

sim, os métodos e as estratégias de aprendizagem usados pela professora fazem com que aprenda a falar e escrever melhor Espanhol porque são métodos fáceis de colocar em prática.

8 – Nas aulas é habitual a professora pedir que realizes um conjunto de tarefas com o teu colega, mas só as corrige na parte final da aula ou na aula seguinte. Achas que ao realizares estas tarefas estás a estudar na aula? Porquê? No momento da correção dos exercícios tens vontade de participar na aula? Porquê?

sim estamos a estudar na aula porque estamos a colocar a nossa aprendizagem em prática.
Na correção dos exercícios tenho vontade de participar na aula porque quero ver se as minhas respostas foram corretas ou não.

9 – Achas que a professora de Espanhol trabalha com o objetivo de todos os alunos da turma terem boas notas? Porquê?

sim, porque tenta que todos participem e se empenham para que consigam ter boas notas.

10 – Achas que os textos de reflexão ou este tipo de questionários, que a professora te pede sobre o que tu pensas acerca do que é feito nas aulas de espanhol, são úteis para o teu processo de ensino-aprendizagem e avaliação? Porquê?

sim, são úteis para o meu processo porque assim mostramos o que pensamos e se houve coisas más a professora tenta corrigir.

Obrigada pela tua opinião!

Figura 14 - Reflexão sobre o decurso das aulas de Espanhol no 2.º período (continuação)

Considerações finais

Face à urgência de “assegurar nas escolas públicas uma educação escolar de qualidade” (Niza, 2012: 395) e à necessidade de combater o insucesso, a indisciplina, o abandono e o absentismo escolar, é essencial que se criem condições no interior das instituições educativas para que o professor possa ser um profissional investigador, reflexivo, colaborador, aberto à inovação, participante ativo e crítico em diferentes contextos educativos. Contudo, também é imperiosa uma mudança do paradigma educativo que reside na “transformação do papel docente, que passa por este experimentar fazer o trabalho para que desafiam os alunos, recolocando-se no papel que não podem ou não devem nunca abandonar: o de aprendizes” (Niza, 2013: 101).

É mais do que evidente que a apatia e a inércia que reina nas escolas têm que deixar de ser contagiantes, não é possível os agentes educativos continuarem a demitir-se enquanto seres sociais, portanto, todos temos que estar mais disponíveis para a ação educativa e mais preparados para assumir os desequilíbrios sociais. Em suma, urge fazer uma reflexão séria que só se constrói com os professores, contudo, é imperioso valorizar os docentes e dar-lhes a importância que a sua função lhes confere no seio da sociedade.

Para concluir, numa lógica de mudança do paradigma educativo, com cada vez mais aprendentes desiguais, deve-se procurar diferentes caminhos para chegar a um mesmo objetivo: que todos os cidadãos sejam livres. Portanto, é neste ambiente que partilho, com enorme satisfação, um testemunho que “confessa” que professores inquietos, inconformados e formados, marcam, inegavelmente, a diferença na Educação dos aprendentes:

Professora Isabel Cabo:

28-02-2014

Bem, foi-me proposto pela professora no meio do 2º Período fazer-lhe por escrito, tudo aquilo que aprendi nas aulas de espanhol e onde eu aplicava e usava esse conhecimento nas outras disciplinas escolares devido, a eu dizer-lhe que, no teste intermédio a Português ter aplicado métodos de escrita ~~que~~ aprendi e ~~que~~ aplicava nas aulas de língua espanhola.

É verdade, a disciplina de espanhol ajudou-me e muito, na forma de eu escrever, na forma de métodos de estudo e aprendizagem, mas acima de tudo e o mais importante, ajudou-me a "saborar" e a gostar do "sabor" da língua espanhola e tudo graças a si professora!

Para mim, a disciplina de espanhol nunca tinha despertado em mim grande interesse, para ser franca, mas ao longo deste ano pude ver que estava errada, mas penso também que os professores não mostraram uma grande motivação aos seus alunos e os meus antigos professores não demonstraram tanto como a professora demonstra.

Grças à sua paixão, motivação e o imenso interesse pelo espanhol, fiz com que o meu interesse viesse ao de cima e, isso demonstra a excelente profissional que a professora é! Não quero que interprete isto como "graxa" apenas acho que as pessoas devem ser incentivadas e elogiadas se revelam um ótimo trabalho e a professora revela-o muito bem! Os seus métodos de dar as aulas são fantásticos, tem uma suavidade de falar que faz com que uma pessoa fique atenta e aprenda muito facilmente e, quanto ao método do telemóvel, faz com que complete mais a sua eficiência, tanto para a professora como para os alunos.

Em princípio, vou seguir a área de Turismo e vou precisar muito do espanhol e não imagina o quanto esta ano me vai ser útil e o quanto vou aplicar todo o conhecimento que aprendi consigo!

Espero que continue a ser a excelente professora que é e mudar que seja sempre para melhor! Agradeço-lhe portudo e, espero não perder o seu contacto, ainda me vai ser muito útil para me ajudar mais ainda na língua espanhola!

É, sem dúvida alguma, uma excelente profissional!

Um beijinho da sua aluna,

!! Graças
por tudo!!

Figura 15 - Reflexão sobre as aprendizagens adquiridas nas aulas de Espanhol (2013/14)

Referências

- Cabo, I. (2014). ¡Móviles (des)agradables en la clase de LE! In Nebrija Procedia (org.), *Actas del II Congreso Internacional en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas: en camino hacia el plurilingüismo* (pp. 492-502). Madrid: Universidad de Nebrija. http://www.nebrija.com/la_universidad/servicios/procedia.php (Acessível em 08/03/2015).
- Cabo, I. (2015). *O Papel da Supervisão na @evolução da Educação*. Braga: Núcleo de Estudos e Inovação da Pedagogia Instituto de Educação da UM. http://media.wix.com/ugd/ebefa2_8ea36400be6943f6b940c9228d9c31bf.pdf (Acessível em 23/03/2015).
- Canuto, M. (2013). A escrita como um processo de aprendizagem. *Escola Moderna*, 1 (6.^a), 64-75.
- Carvalho, A.A.A. (2012). Mobile Learning: rentabilizar os dispositivos móveis dos alunos para aprender. In Ana Amélia A. Carvalho (Org.), *Aprender na era digital. Jogos e Mobile-Learning* (pp. 149-163). Santo Tirso: De facto editores.
- CNE. (2015). *Recomendação sobre Retenção Escolar nos Ensinos Básico e Secundário*. <http://www.cnedu.pt/pt/noticias/cne/990-recomendacao-sobre-retencao-escolar-no-ensino-basico-e-secundario> (Acessível em 24/02/2015).
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro europeu comum de referência para las línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Asa Editores.
- Cortesão, L., Leite, C., & Pacheco, J.A. (2003). *Trabalhar por projetos em educação. Uma inovação interessante?* Porto: Porto Editora.
- Eurydice. (2008). *Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa*. <http://www.educacion.es/cide/eurydice/index.htm> (Acessível em 07/03/2015).
- MEC. (1997). *Programa de Espanhol, Ensino Básico 3.º Ciclo, DEB*. Lisboa: INCM.
- MEC. (2001). *Programa de Espanhol, Ensino Secundário, Nível de Iniciação, 10.º Ano, DES*. Lisboa: INCM.
- Moura, A. (2012). Mobile Learning: tendências tecnológicas emergentes. In Ana Amélia A. Carvalho (Org.), *Aprender na era digital. Jogos e Mobile-Learning* (pp. 127-147). Santo Tirso: De facto editores.
- Niza, I. (2013). A produção escrita dos professores e a prática educativa. *Escola Moderna*, 1 (6.^a), 98-109.
- Niza, S. (2012). A cooperação educativa na diferenciação do trabalho de aprendizagem. In A. Nóvoa, F. Marcelino, & J. Ramos do Ó (Orgs.), *Estudos sobre educação* (pp. 389-400). Lisboa: Tinta da China.
- Niza, S. (2014). Para Celebrar Abril. *Escola Moderna*, 2 (6.^a), 7-9.
- Pinto, J. (2004). A Interação Formativa: o Lado Oculto da Avaliação. In CNE (Org.), *Educação e Direitos Humanos* (pp. 291-307). Lisboa: CNE.
- Roldão, M. C. (1999). *Currículo e Gestão das Aprendizagens: as palavras e as práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- União Europeia. (2006). *Síntese da Legislação da EU. Eficiência e equidade nos sistemas europeus de educação e formação*. http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11095_pt.htm (Acessível em 27/02/2015).
- Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da Supervisão Pedagógica. *Revista Educação & Sociedade*, 29(105), 197-217. <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a10.pdf> (Acessível em 20/01/2015).

Comunidades de Prática Virtual: As novas tecnologias da informação e da comunicação – NTICs - e a formação de professores em EAD

Raquel Rodrigues

Universidade de Coimbra – Faculdade de Letras – Doutoramento em Ciências da Comunicação

e-mail: raquel64@gmail.com

CV: <http://lattes.cnpq.br/7853209592836483>

Resumo – O presente artigo faz algumas considerações sobre a formação de professores para o exercício da Educação a Distância – EAD – a partir da abordagem sobre as *Comunidades de Prática Virtual* (Bond & Lockee, 2014). Do ponto de vista metodológico, trata-se de um breve estudo conceitual e teórico, dentro da corrente de Bond e Lockee (2014); Wenger et al. (2002); Sherer, Shea e Kristensen (2003) e de outros estudos desenvolvidos no âmbito das novas tecnologias da informação e comunicação aplicada à EAD. Nosso objetivo é tentar apresentar a temática enfatizando o papel e a relação dos docentes na construção e gestão desse conhecimento nas *Comunidades de Prática Virtual*, no sentido de potencializar novas e outras condições de formação pedagógica para EAD.

Palavras-chave: Educação a Distância; Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação; Comunidades de Prática Virtual; Formação de Professores em EAD.

1. Introdução

As novas tecnologias da informação e da comunicação – NTICs - constituem-se, na contemporaneidade, como experiência ubíqua da condição humana. Tal onipresença transversaliza de forma indissolúvel a nossa experiência cotidiana e estabelece novas formas e condições de se compreender o mundo e as diversas experiências histórico-sociais, agora, baseadas em mediações tecnológicas que passaram a urdir sistemática e ostensivamente nossas condições de objetivação e subjetivação da vida (Martin-Barbero, 2008; Sfez, 2002; O'Neill, 2008). Trata-se de um corolário da contemporaneidade que se apoia no reconhecimento explícito dos usos e apropriações que os meios de comunicação de massa fazem dos mais variados aspectos de nossas vidas (Deuze, 2010).

Ora, uma das formas mais importantes e estratégicas para a apropriação e compreensão do mundo se dá pela produção de conhecimento, notadamente o conhecimento científico. Dessa forma, somos impulsionados(as) a reconhecer que se todas as dimensões humanas foram e estão sendo fortemente afetadas por essa conjuntura, também a produção intelectual, cognitiva e educacional estão impactadas por esse quadro estrutural e de tal maneira que a ordem dos saberes já está subsumida aos impactos das novas tecnologias da informação e da comunicação (Xavier, 2009).

No entanto, não se faz Educação sem professoras e professores. Este estudo prioriza tomá-los como sujeitos imprescindíveis para a concepção, operacionalização e compartilhamento do conhecimento científico, imaginando e entendendo que, na linha de Moore e Kearsley (2008: 149), os docentes ou instrutores(as) são os *olhos* e os *ouvidos* da EAD, cabendo a elas e a eles o papel de serem a informação confiável e a compreensão verdadeiramente próxima de suas alunas e alunos.

A partir desse cenário pedagógico e tecnológico, o presente estudo pretende trazer à tona algumas considerações sobre a relação entre as NTICs e a Educação a Distância, sobretudo no tocante à formação de professores que atuam ou atuarão neste campo, a partir da adoção da metodologia das *Comunidades de Prática Virtual*, como um processo possível de formação em que, já na sua gênese, confluem NTICs, Educação e conhecimento.

2. As Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação – NTICs - e a Educação a Distância – EAD

A Educação a Distância – EAD, nos termos que se configura, atualmente, ou como uma modalidade de educação mediada pelo computador, teve sua gênese atrelada ao próprio desenvolvimento tecnológico no mundo das telecomunicações, da informática e da comunicação. Entende-se, aqui, a Educação a Distância a partir do que preconiza o Decreto 5.622/2005, do Ministério da Educação do Brasil (2005a):

“Modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diferentes.”

No que tange a uma definição sobre as novas tecnologias da informação e da comunicação, Lèvy (1993), Castells (2003), Jenkins (2009) dão-nos conta de que as novas tecnologias da informação e da comunicação resultam de estruturas tecnológicas convergentes em termos de computadores, eletrônica, microeletrônica, telecomunicação e as transmissões de dados por fibra ótica.

Moore e Kaersley (2008: 48), referindo-se ao atual estágio da EAD, afirmam:

“A quinta geração, a de classes virtuais on-line com base na internet, tem resultado em enorme interesse e atividade em escala mundial pela educação a distância, com métodos construtivistas de aprendizado em colaboração, e na convergência entre texto, áudio e vídeo em uma única plataforma de comunicação.”

Portanto, pensar a EAD, no cenário contemporâneo, pressupõe compreender a importância e o papel das NTICs, sobretudo para uma perspectiva de democratização do acesso à educação de parcelas consideráveis de jovens e adultos em todo o mundo:

“No ensino à distância estão inscritas grandes maiorias que devem ser preparadas com uma educação de qualidade para encarar o novo milênio com melhores ferramentas. (...). Existe a tendência de que a revolução informática beneficie as elites. Essa tendência deve ser combatida democratizando o acesso à informação. O ensino à distância é um excelente meio para isso.” (Guadamuz, 1997:27)

Assim, é, de fato, possível não somente estabelecer as relações de proximidade teórico-conceitual entre as NTICs e a Educação a Distância, bem como nos fica, igualmente, possível erigir uma reflexão mais crítica e apurada sobre as condições pedagógicas em que esta relação se

desenvolve e se consolida. A modalidade de EAD se estrutura e se organiza enquanto um contexto que envolve profissionais cuja responsabilidade e papel são de compartilhar o conhecimento em condições de validade técnico-científica e, sobretudo, em condições de uma produção motivada e crítica, através de artefatos, técnicas e tecnologias virtuais de aprendizagem e comunicação (Moore & Kearsley, 2008). Para tanto, tais profissionais exigem e merecem ter acesso às melhores condições possíveis de preparação intelectuais, científicas e tecnológicas para suas formações. Nesse sentido, cabe às instituições educacionais, que oferecem esta modalidade de educação, a adoção de um conjunto de condições instrumentais e, ao mesmo tempo, críticas que possam estar à disposição dos professores para sua formação, de maneira sistemática, ativa, participativa e, muito mais, coletiva, refletindo, assim, seus anseios e seus compromissos.

3. Formação de professores em EAD

Considerando a modalidade de EAD como uma realidade inexorável e irreversível nos cenários local e global contemporâneos, notadamente, no sentido de permitir a democratização e o acesso à Educação de consideráveis contingentes populacionais ao redor do mundo, cumpre-se, já, a premência de uma formação qualitativa e de envergadura científica e pedagógica no tocante à formação de professores em EAD. Nesse sentido, é relevante supor, num primeiro momento, que essa formação é de caráter pedagógico, mas, igualmente, de caráter institucional (Moore & Kearsley, 2008). Não há EAD sem a mediação tecnológica e a gestão institucional do próprio processo de Educação a Distância. Os cursos de Educação a Distância, em toda a parte do mundo, são oferecidos por instituições acadêmicas e empresariais que os adotam como forma de oferecer serviços educacionais e de instrumentalizações diversas, bem como procederem à gestão de conhecimento estratégicos para suas empresas (Bond & Lockee, 2014).

Portanto, pelos desafios e complexidades que a EAD nos coloca, como atores e agentes do processo, a cada dia aumenta a demanda no desenvolvimento, na consolidação e no fomento de políticas e estratégias institucionais para a formação dos professores que atuam ou atuarão no campo da EAD. Para Moore e Kearsley (2008) essa formação é de fundamental importância para a qualidade dos cursos oferecidos, não só do ponto de vista educacional e científico, bem como do ponto de vista institucional. Bond e Lockee (2014) reforçam esse olhar sobre a importância estratégica da formação do professor para a consolidação qualitativa da EAD no mundo.

No caso do Brasil, o processo de formação contínua para professores que atuam em EAD se rege pelas diretrizes educacionais preconizadas pela UNESCO (UNESCO, 2006), por diversos Órgãos Internacionais (OI) e por um conjunto de normatizações que disciplina a matéria e que é determinado pelo Ministério da Educação (www.mec.gov.br) e seus respectivos setores (SEED – Secretaria de Educação a Distância- www.portal.mec.gov.br), a quem pertence a competência formal de legislar e regulamentar a área.

Uma questão, desde já, importante para a discussão aqui realizada é entender em que condições político-ideológicas se dão as políticas e estratégias de formação dos professores em EAD, no Brasil. Essas condições refletem as demandas econômicas e sociais envergadas pelo capitalismo

neoliberal brasileiro e suas pretensões quanto ao modelo educacional de EAD pretendido pela lógica de mercado e sua relação com a formação de professores, como uma política de Estado e de mercado:

“Dessa forma, entendemos que as políticas educacionais de EAD para formação de professores também são expressões dos embates travados no âmbito do Estado e nos desdobramentos assumidos por este. (...). No âmbito dessas políticas, a diversificação das instituições formadoras de professores, assim como a flexibilização do perfil desses profissionais, constituem ações estratégicas que buscam adequá-los às ditas novas necessidades do mercado de trabalho no atual estágio de racionalidade técnico-científica dos processos profissionais.” (Malanche, 2007: 21)

Ora, o que Malanche (2007) afirma pode, a princípio, ser estendido ao mundo ocidental, no que se refere aos ditames do próprio capitalismo contemporâneo. Por outro lado, fica claro que a questão passa, necessariamente, pela dimensão mercadológica, ratificada pelas políticas públicas e pelo conjunto de ordenações legais a cargo do governo brasileiro que legisla sobre as condições de ofertas de cursos em EAD, seja na instância pública, seja na instância privada. Ora, também o Estado brasileiro, no que se refere à Educação está subsumido pela lógica de vários Organismos Internacionais (OI) que exercem pressão sobre o encaminhamento das demandas educacionais no país. Organismos como o Banco Mundial, UNESCO sugerem em que condições o Brasil pode e deve implantar suas políticas e estratégias de formação de professores no âmbito da EAD:

“Nessa linha de atuação, o governo brasileiro vem colocando em prática as diretrizes dos OI para o campo educacional, em especial as do BM, que defendem a capacitação prioritariamente em serviço, em detrimento da formação inicial; mecanismos de controle de qualidade externos e internos, com ênfase em uma avaliação das competências dos professores e uso intensivo das novas tecnologias da comunicação e da informação lastreado na modalidade de educação a distância (BM, 1995).” (Malanchen, 2007: 23)

Desse modo, o Estado e o mercado educacional brasileiro aderiram aos modelos de EAD, nos padrões internacionais, a partir de uma legislação vigorosa e que determina as condições para as políticas públicas ou as estratégias empresariais e institucionais no que diz respeito à formação de seus professores e professoras. É nesse sentido que apresentaremos a perspectiva de pensarmos as *Comunidades de Prática Virtual* (Bond & Lockee, 2014) como uma metodologia atual e disponível para se juntar à outras metodologias de formação de professores para EAD, no Brasil e alhures.

4. As Comunidades de Prática Virtual

Bond e Lockee (2014) definem as *Comunidades de Prática Virtual* como sendo um conjunto de indivíduos que constroem e aprendem a gestão do conhecimento como uma solução

educacional, com vistas ao seu desenvolvimento profissional, aliado ao desenvolvimento institucional, utilizando-se das ferramentas do mundo virtual: “A comunidade de prática (CoP), (...), é composta por um grupo de pessoas que compartilham um interesse, um ofício, e / ou de uma profissão (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998 *apud* Bond & Lockee, 2014: 1). Para os autores, as *Comunidades de Prática Virtual* - CPVs (em português) podem ser desenvolvidas adequadamente para oferecer e explorar as soluções de ensino e aprendizagem no âmbito das faculdades, das universidades, no tocante às suas necessidades de desenvolvimento organizacional e profissional. As CPs exigem a reunião de pessoas que queiram compartilhar conhecimentos para desenvolverem-se a si e às suas instituições, um planejamento institucional e educacional coletivo e participativo, bem como as condições tecnológicas necessárias.

4.1. Metodologia das CPVs

Num primeiro momento, as *Comunidades de Prática Virtual* apresentam-se de forma mais estrutural e instrumental. No entanto, Bond e Lockee (2014) apontam para as complexidades dessa metodologia, incluindo nela discussões aprofundadas sobre a participação dos seus membros; o processo de institucionalização; as questões tecnológicas e de infraestrutura; o papel da avaliação (Evaluation); da comunicação e, sobretudo, a importância fundamental da percepção da metodologia por parte dos professores e professoras que participam de projetos educacionais baseados nas CPVs. Considerando todas estas esferas e elementos que constituem a metodologia das CPVs, Bond e Lockee (2014) incluem em seus estudos as contribuições epistemológicas de Wenger et al. (2002); Sherer, Sher e Kristensen (2003) e outros autores e autoras que pensam as questões sobre EAD. De acordo com Sherer, Shea e Kristensen (2003), expandindo o modelo de Wenger et al. (2002 *apud* Bond & Lockee, 2014: 2), as *Comunidades de Práticas Virtuais* se estruturam a partir de três eixos: o *Domínio*; a *Comunidade* e a *Prática*. Esses elementos convergem para criarem as condições necessárias de concepção e operacionalizam de toda a metodologia. Ressaltamos, uma vez mais, que a complexidade das CPVs incluem questões que estão, inclusive, na área do design instrucional, com grandes preocupações sobre o papel da criação e da inteligibilidade da hipertextualidade desta metodologia.

De maneira inicial, podemos apresentar uma tabela que resume os principais elementos que constituem as CPVs. Trata-se de uma breve adaptação dos estudos formulados por Bond e Lockee (2014) e uma miríade de outros pesquisadores e outras pesquisadoras que estudam a relação entre EAD, NTICs e formação de professores. Observe que a tabela abaixo não encerra as complexidades sobre a discussão, tal qual colocadas acima. Pelo contrário, neste momento, ela apenas reflete uma metodologia apresentada de forma esquemática com vistas a uma melhor visualização sobre o assunto:

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Domínio: A comunidade de prática não é apenas um grupo de amigos. O envolvimento na comunidade requer algum conhecimento e | <ul style="list-style-type: none"> • Cabe a este eixo a definição dos alinhamentos entre a Comunidade de Práticas Virtuais para professores de |
|---|--|

<p>alguma competência no foco da área, ou do domínio.</p>	<p>ensino on-line e os planos estratégicos institucionais da Universidade ou dos departamentos, sempre com o apoio institucional e a partir das concepções da própria Comunidade.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Comunidade: Os membros da comunidade interagem e aprendem juntos, envolvendo-se em atividades conjuntas e discussões, ajudando uns aos outros e compartilhando informações. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cabe a este eixo dos membros da Comunidade de Prática Virtual para professores de ensino on-line o compartilhamento dos conhecimentos sobre as melhores práticas e o apoio mútuo para a melhoria das práticas de ensino on-line na instituição;
<ul style="list-style-type: none"> • A prática: Os membros da comunidade desenvolvem um repertório compartilhado de recursos, experiências, histórias, ferramentas e formas de lidar com problemas-recorrentes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cabe a este eixo dos membros da Comunidade de Prática Virtual para professores de ensino on-line a inclusão e o compartilhamento das pesquisas, publicações e práticas de ensino.

Tabela 1: Elementos das *Comunidades de Práticas Virtuais* (Adaptado de Bond & Lockee, 2014)

5. Conclusão

Depreende-se deste breve estudo a compreensão sobre a importância e a necessidade de uma política estratégica e sistemática de formação de professores para atuação no mundo da EAD. Conclui-se, igualmente, que tal formação não pode mais prescindir da utilização das novas tecnologias da informação e comunicação – NTICs - sobretudo, por ser a esta a mediação exigida e demandada por essa modalidade de Educação.

Nesse sentido, há de considerar que, em termos de formação para EAD, nada se constrói senão pelo reconhecimento que este tipo de Educação pressupõe uma participação efetiva da instituição e dos professores e professoras, atrelados e comprometidos com objetivos comuns. Para tanto, pensar sobre metodologias inovadoras e estratégicas para compor e ampliar as possibilidades dessa formação é fundamental para a aquisição de novas competências e habilidades no mundo da Educação contemporânea, de matiz crítico, mas tecnológico e comunicacional. Desse modo, pareceu-nos importante demonstrar como as *Comunidades de Prática Virtual* ampliam e contribuem para o desenvolvimento e consolidação na área de formação de professores em EAD, enquanto uma metodologia de formação e gestão de conhecimento na área educacional.

6.Referências

- Bond, A. M., & Lockee, B. B. (2014). *Building Virtual Communities of Practice for Distance Educators*. Switzerland: Springer International Publishing.
- Brasil. MEC. Secretaria de Educação a Distância. (2005a). *Seed expande educação a distância por todo o País*. Brasília. Disponível www.portal.mec.gov.br. Acesso: 22 de março de 2015.
- Brasil. Presidência da República. (2005a). *Decreto nº 5.622 de 20 de dezembro de 2005*. Disponível <www.mec.gov.br>. Acesso: 15 de janeiro de 2006.
- Castells, M. (2003). *A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura*, v. 1, *A sociedade em Rede*. 7ª. Ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Deuze, M. (2010). Media life. In *Medias perspective for the 21st Century* (pp. 137-147). Edited by Stylianos Papathanassopoulos. London: Routledge.
- Guadamuz, L. (1997). Tecnologias Interativas no Ensino à Distância. *Tecnologia Educacional*, 25(139), 27-31.
- Jenkins, H. (2009). *Cultura da convergência*. São Paulo: Alephe.
- Lèvy, P. (1998). *As Tecnologias da Inteligência – O Futuro do Pensamento na era da Informática*, Ed. 34, 1.
- Malanchen, J. (2007). *As Políticas de Formação Inicial a Distância de Professores no Brasil: democratização ou mistificação?*. Mestrado em Educação, na área de Educação, História e Política, Universidade Federal de Santa Catarina.
- Martín-Barbero, J. (2008). *Dos Meios às Mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: UFRJ.
- Moore, M.G., & Kearsley, G. (2008). *Educação a Distância: uma visão integrada*. São Paulo: Cengage Learning.
- O'Neill, S. (2008). *Interactive Media: The Semiotics of Embodied Interaction*. London: Springer-Verlog.
- Sfez, L. (2000). *Crítica da Comunicação*. São Paulo: Edições Loyola.
- Sherer, P. D., Shea, T. P., & Kristensen, E. (2003). Online communities of practice: A catalyst for faculty development. *Innovative Higher Education*, 27(3), 183.
- Unesco. (2006). *Informações sobre os projetos de formação de professores no Brasil apoiados pela UNESCO*. (disponível em www.unesco.gob.br). Acesso em 12 de novembro de 2014.
- Xavier, A. C. (2009). *A era do hipertexto: linguagem e tecnologia*. Recife: Editora Universitária.
- Wenger, E., McDermott, R. A., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice a guide to managing knowledge*. Boston, MA: Harvard Business School Press.

Percursos e Dinâmicas Identitárias de Professores Universitários: *Um estudo numa universidade pública portuguesa*

Cláudia Pinheiro

claudiampinheiro@hotmail.com

Maria Assunção Flores

Universidade do Minho

aflores@ie.uminho.pt

Resumo - O Processo de Bolonha introduziu mudanças no Ensino Superior (ES), instituindo uma lógica de mercado e competitividade regulada pela economia, impondo novas lógicas, como é o caso da empregabilidade e da necessária flexibilidade de capital humano, com implicações na reconfiguração dos modos de trabalho e nas atividades desenvolvidas pelos professores universitários. Este trabalho pretende compreender o modo como os professores universitários se veem enquanto profissionais, tendo em conta as exigências e os efeitos trazidos pelas mudanças ocorridas no ES e, concretamente, nas várias vertentes do seu trabalho. É nosso intuito perceber os percursos de docentes universitários e o modo como as suas identidades têm sido afetadas, tendo em conta os dilemas, os desafios, as motivações, as preocupações e as alterações ocorridas nos últimos anos. Para tal, pretendemos realizar entrevistas em profundidade com abordagem narrativa e recorrer aos grupos de discussão com o intuito de compreender os percursos e dinâmicas identitárias de professores universitários.

Palavras-chave: Identidade, autocompreensão, professores universitários

Introdução

Este trabalho visa compreender fatores e influências nos percursos e dinâmicas identitárias de professores universitários tendo em conta as transformações nas dimensões do seu trabalho (docência, investigação, extensão e gestão) resultantes das mudanças no ES: alargamento das suas funções, intensificação do trabalho docente, carga horária (incluindo o uso de plataformas informáticas), existência de inúmeras tarefas de cariz administrativo, associadas à crescente responsabilização (Santos, 2013), dominando, muitas vezes, uma lógica de performatividade ligada à eficácia e eficiência na obtenção de resultados (Kelchtermans, 2009) e à pressão para publicar como forma de progressão na carreira, gerando competição entre professores, cursos e instituições e ainda a preocupação com os *rankings* das universidades. O trabalho dos professores tem sofrido, por isso, influências complexas e desafiantes, marcadas pela incerteza e complexidade, levando à desconstrução e reconstrução da sua ação e do seu pensamento com repercussões nas suas identidades profissionais.

A literatura nacional e internacional sobre identidade aponta para a sua natureza dinâmica vista não como “um atributo fixo de uma pessoa, mas um fenómeno relacional” (Beijaard et al., 2004), ou como “autocompreensão” (Kelchtermans, 2005), formando-se pela interação entre indivíduo e contexto (Flores, 2001; Korthagen, 2004; Beijaard et al., 2004) implicando a análise da natureza das relações entre estruturas sociais e agência individual.

Trata-se de um processo que encerra um “espaço contínuo de luta” (Maclure, 1993) que se inscreve num determinado contexto social e cultural (Coldron & Smith, 1999) e que depende do(s)

entendimento(s) que os professores têm de si próprios, da sua profissão e dos contextos em que trabalham. Maclure (1993: 312) analisa a identidade como forma de argumento, realçando que “não deve ser entendida como uma entidade estável – algo que as pessoas *possuem* – mas algo que as pessoas *usam* para justificar, explicar e dar sentido a si mesmos em relação a outras pessoas e aos contextos em que trabalham”.

Por seu turno, Nóvoa (1995) defende que o processo identitário dos professores se edifica segundo três elementos fundamentais. Primeiro, na adesão a princípios e valores, acreditando sempre no potencial das crianças; segundo, na ação, procurando as melhores formas de atuar, que implicam decisões pessoais e profissionais; terceiro, na autoconsciência, em que faz uma reflexão sobre a sua ação.

A identidade do professor é construída a partir da tensão entre a representação que tem de si como professor, sem dissociar a representação que tem de si como pessoa, dos outros professores e da própria profissão. Assim, a identidade constrói-se através do jogo de inter-relações entre a pessoa e o seu ambiente social.

Neste sentido, a identidade profissional não é uma identidade fixa e estável; trata-se de um complexo processo evolutivo de (re)interpretação de experiências construído ao longo da carreira, daí a sua natureza construtivista, determinada pelas vivências do quotidiano pessoal e profissional.

Assim, Castells (2000: 23) advoga que:

“A construção de identidades vale-se de matéria-prima fornecida pela história, geografia, biologia, instituições produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva e por fantasias pessoais (...). Porém, todos esses materiais são processados pelos indivíduos, grupos sociais e sociedades, que organizam os seus significados em função de tendências sociais e projetos culturais enraizados na sua estrutura social, bem como na sua visão de tempo/espço.”

É incontornável referir a natureza complexa, mutável e plurivalente da identidade profissional, pois a identidade não é apenas um construto de origem idiossincrática, ela define o modo de ser e estar no mundo, num dado momento. Assim, a formação dos professores, as características da instituição onde trabalham, o contexto em que se inserem, tanto ao nível de burocracia interna (por exemplo, a questão das plataformas informáticas), como das políticas educativas, a relevância de um percurso na área da investigação, as condições salariais, as perspetivas de carreira e a sua imagem social são fatores que influenciam o modo de perceber e agir enquanto profissionais. Daí se evidenciar a complexidade e flexibilidade do trabalho nas universidades, exigindo-se aos professores o domínio de um variado leque de identidades relacionadas com os novos papéis e tarefas desempenhados em contexto de trabalho.

Partindo do princípio de que a identidade é dinâmica e biográfica, Kelchtermans (2009) utiliza o conceito de “autocompreensão”: a compreensão que alguém tem do seu “*self*” num determinado momento, entendido como um processo contínuo de dar sentido às suas experiências e ao impacto das mesmas no “*self*” (Kelchtermans, 2009: 73). A autocompreensão pode ser entendida

como conceito interativo (integrativo) e analítico (diferenciado) “que faz justiça à natureza dinâmica e à contextualização do sentido de *self*” (Kelchtermans, 2009: 75).

Alguns estudos têm demonstrado a influência das emoções, das vivências e das aprendizagens, do sentido de autoeficácia e do comprometimento com o ensino (Lamote & Engels, 2010), as tensões entre concepções e crenças e práticas de ensino e o modo como os docentes (re)interpretam as suas experiências (Flores & Day, 2006; Thomas & Beauchamp, 2011; Beijgaard et al., 2004; Lepp & Reva, 2012), em resultado da dialética entre indivíduo e sociedade, que se (re)constrói ao longo da carreira de acordo com um processo evolutivo, determinado pelas vivências do quotidiano pessoal e profissional (Dubar, 1998, 2003). Este projeto visa colmatar uma lacuna na investigação neste domínio, pretendendo-se contribuir para a construção de uma compreensão mais ampla das mudanças ocorridas no trabalho dos professores universitários, nos seus percursos e dinâmicas identitárias.

Objetivos de Investigação

Esta investigação resulta da necessidade de colmatar uma lacuna existente no estudo dos percursos e dinâmicas identitárias dos professores do ES no contexto nacional. Este projeto revela-se pertinente, oportuno e inovador, no sentido em que procura analisar e compreender o modo como os professores se veem a si próprios enquanto profissionais num contexto de grande complexidade e perceber as implicações das mudanças no ES no seu trabalho e as influências nos seus percursos e dinâmicas identitárias. Mais concretamente, pretende-se:

1. Compreender o modo como os professores universitários se veem a si próprios enquanto profissionais;
2. Compreender o modo como olham e valorizam as diferentes dimensões do seu trabalho;
3. Perceber como se sentem relativamente às mudanças que têm ocorrido no ES e o modo como elas têm afetado o seu trabalho;
4. Analisar os fatores e as influências que têm tido repercussões nas suas identidades;
5. Compreender os desafios, dilemas, dificuldades e tensões mais marcantes no quotidiano profissional dos professores do ES;
6. Analisar o modo como os docentes universitários veem a sua situação presente e o desenvolvimento futuro da sua situação profissional com base no referencial de Kelchtermans (2009);
7. Contribuir para uma compreensão mais ampla e profunda do trabalho dos professores universitários.

Neste estudo, baseamo-nos na literatura nacional e internacional neste domínio, nomeadamente no referencial de Kelchtermans (1995, 2009) segundo o qual o *self* profissional apresenta duas dimensões: uma, descritiva que diz respeito à autoimagem (modo como o professor se vê a si próprio ou como pensa ser encarado pelos outros), à autoestima (avaliação de si próprio como professor), à motivação profissional (motivos da escolha do trabalho e para permanecer ou abandonar a profissão) e à perceção da tarefa (modo como os professores definem o seu

trabalho); outra, prospetiva, diz respeito às expectativas dos professores em relação ao desenvolvimento futuro da sua situação profissional.

Metodologia de Investigação

Esta investigação desenvolver-se-á numa universidade pública portuguesa cujo nome, por razões de natureza ética, não se divulga. Serão igualmente atribuídos nomes fictícios aos professores participantes neste estudo. Esta investigação centrar-se-á no domínio das Ciências Sociais e Humanidades. A escolha dos sujeitos respeitará a possibilidade, a adesão e o consentimento informado e voluntário, sendo que procuraremos a integração de professores universitários que se encontrem em diferentes fases da carreira, diferentes categorias profissionais e anos de experiência e que estejam envolvidos em diferentes campos de investigação dentro da mesma área científica: Ciências Sociais e Humanidades.

Este projeto basear-se-á numa abordagem de carácter qualitativo e que decorrerá de acordo com duas fases. Para a concretização dos objetivos propostos, realizaremos uma revisão cuidada da literatura nacional e internacional, de forma transversal ao longo do processo investigativo.

Na primeira fase, com o intuito de compreender e analisar os percursos e as dinâmicas identitárias, recorreremos às entrevistas semiestruturadas com abordagem narrativa (Elliott, 2005), realizadas a vinte professores universitários dadas as potencialidades deste método, pois conduz os participantes a uma reflexão mais acurada sobre si e sobre a sua história de vida (Elliott, 2005). A escolha pela abordagem narrativa justifica-se pela relevância de compreender as trajetórias dos professores e dos seus percursos profissionais, já que as entrevistas semiestruturadas para a recolha de narrativas de tipo biográfico permitem desenvolver a perceção sobre a subjetividade do sujeito (Clandinin & Connelly, 1990), promovendo a reflexão sobre os significados das suas experiências, da sua identidade e da sua profissão. Ao convocar as opiniões pessoais dos próprios participantes, em discurso direto, podemos compreender com mais profundidade as suas perceções e experiências, pois, como realça Elliott (2005: 24), “partilhando a responsabilidade narrativa com o entrevistado, os investigadores poderão conseguir uma melhor compreensão da perspetiva e mundividência dos objetos de pesquisa”. A mesma autora, socorrendo-se de Weiss (1994), destaca a necessidade de conceder aos participantes a possibilidade de descrever a sua vida e a sua experiência, “aprender de todas as experiências, desde a alegria à tristeza, que conjuntamente constituem a condição humana” (Elliott, 2005: 19).

Para a realização do guião teremos em consideração as cinco componentes propostas por Kelchtermans (1995, 2009) que caracterizam a autocompreensão dos professores (autoimagem, autoestima, motivação profissional, perceção da tarefa e perspetiva futura). Como salienta Kelchtermans (2009: 67), “recolher e analisar cuidadosamente as narrativas, através das quais os professores dão sentido às suas experiências profissionais, demonstrou ser uma abordagem poderosa para desvelar e compreender as complexidades da vida e do trabalho dos professores”. Na segunda fase, realizaremos quatro *focus group* com cinco professores em cada um, com a finalidade de conhecer os desafios, dilemas, dificuldades e tensões mais marcantes na vida profissional dos professores do Ensino Superior. Como pretendemos compreender os fatores e as

influências nos percursos e nas vidas profissionais dos docentes universitários, optámos pela realização de *focus group*, pois permitem uma representação em que se reflete a dinâmica de uma realidade e se incide num tema específico, explorando-o em profundidade, dando ênfase ao questionamento em torno de um determinado tema ou tópico, à interação do grupo e à construção conjunta do significado. A opção pelo *focus group* justifica-se pelo facto de ser um método em que os participantes se sentem confortáveis e confiantes para dar a sua opinião sobre o tema em estudo, num contexto onde o discurso flui naturalmente, onde compreendemos o que as pessoas realmente sentem e pensam (Krueger & Casey, 2009).

Os discursos dos participantes serão gravados (com autorização prévia) e, posteriormente, transcritos de forma integral e sujeitos a análise de conteúdo. Para a análise dos discursos proferidos, recorreremos à técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2013), pois ajuda o investigador a manter a distância em relação a interpretações espontâneas, a partir de “critérios que incidem mais sobre a organização interna do discurso do que sobre o seu conteúdo explícito.” (Quivy & Campenhoudt, 1992: 228). Ambos os guiões, quer o das entrevistas semiestruturadas, quer o dos *focus group*, terão em conta as fases de construção e validação. Obter-se-á, previamente, a autorização da instituição de Ensino Superior e o consentimento informado dos participantes. Respeitar-se-ão outras questões éticas de investigação como a confidencialidade dos dados, a elaboração de protocolos de investigação, o respeito pelos direitos dos participantes, a adesão voluntária e a garantia de utilização dos dados apenas para efeitos de investigação.

No final do processo investigativo, faremos uma análise global dos dados à luz da literatura nacional e internacional e procuraremos analisar os percursos profissionais assim como as implicações e os efeitos das mudanças ocorridas no Ensino Superior no trabalho dos professores universitários e o modo como influenciaram a (re)construção das suas identidades profissionais, promovendo ainda a auto e hétero reflexão sobre o desenvolvimento futuro da profissão e contribuindo para uma compreensão mais ampla e profunda do trabalho dos professores universitários.

Conclusão

As novas políticas educativas, pós-Bolonha, vieram questionar o papel dos professores e suas competências e, para tornar possível a gestão do seu trabalho, sendo associados a ideias assentes no desempenho, individualização e liderança. Neste seguimento, o seu entusiasmo, motivação, trabalho em equipa ou colegialidade deverão ser mostrados e, conseqüentemente monitorizados, sempre com o objetivo único de aperfeiçoamento individual e desenvolvimento global da política e da gestão preconizadas (Lawn, 2001).

Hoje em dia, sobressaem, no trabalho dos professores, conceitos como o de inspeção, avaliação e recompensa (Lawn, 2001), aspetos importados das práticas empresariais e que, cada vez mais, influenciam o percurso e as dinâmicas identitárias dos professores. Não podemos descuidar que o percurso profissional do professor é o resultado da ação conjugada de três processos de desenvolvimento: o processo de crescimento individual, em termos de qualidades, personalidades

e capacidade de interação com o meio; o processo de eficácia no ensino e de organização do processo de ensino-aprendizagem; por último, o processo de socialização profissional, em termos normativos ou de adaptação ao grupo profissional a que pertence e à instituição onde trabalha, e interativos, pela reciprocidade de ações que estabelece entre si próprio e o meio no qual se desenvolve a sua personalidade (Day, 2007).

Considerando o contexto complexo e desafiante a que os professores têm sido sujeitos, surgiram, inevitavelmente, transformações nas diferentes dimensões do seu trabalho, tendo que enfrentar novos dilemas, desafios e tensões. Daí a necessidade de perceber o modo como os professores se veem a si próprios, aos outros e à sua profissão, assim como a perspectiva que têm do futuro enquanto profissionais.

As identidades não nascem com os indivíduos, nem são constituídas por eles isoladamente nas suas experiências individuais, são processos contínuos, históricos, culturais e sociais, que advém das relações e interações entre as pessoas ao longo da vida. Os indivíduos são aquilo que dizem de si e também o que os outros dizem deles, ou seja, as suas identidades são constituídas por narrativas de si e para si, dos outros e para os outros. Ou seja, as identidades têm carácter narrativo, dialógico e semiótico. A narrativa é uma reflexão sobre um determinado facto ou acontecimento e a significação que o narrador lhe atribui de ter experienciado, com base num tempo passado e em perspetivas futuras, permitindo perceber de que modo os percursos e as dinâmicas identitárias dos professores universitários portugueses foram influenciados pelas transformações trazidas pelo Processo de Bolonha e pela crise económica e social que se tem vivido em Portugal.

Referências bibliográficas

- Bardin, L. (2013). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.
- Castells, M. (2000). *A Era da Informação – Economia, Sociedade e Cultura. O Poder da Identidade*. 2.ª edição, v.2. São Paulo: Paz e Terra.
- Clandinin, J., & Connelly, M. (1990). Narrative, experience and the study of curriculum. *Cambridge Journal of Education*, 20(30).
- Coldron, J., & Smith H, R. (1999). Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies*, 31(6), 711-726.
- Day, C. (2007). A Reforma da Escola: profissionalismo e identidade dos professores em transição. In M. Flores & I. Viana (Orgs), *Profissionalismo Docente em Transição: as Identidades dos Professores em Tempos de Mudança* (pp. 47-64). Braga: Universidade do Minho.
- Day, C., Kington, A., Stibart, G., & Sammons, P. (2006). The personal and the professional selves of teachers: stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32(4), 601-161.
- Dubar, C. (1998). Trajetórias sociais e forma identitárias: Alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. *Revista Educação & Sociedade*, 19(62), 13-30.

- Dubar, C. (2003). Formação, trabalho e identidades profissionais. In R. Canário (Org.), *Formação e Situações de Trabalho* (pp. 43-52). Porto: Porto Editora.
- Elliott, J. (2005). *Using Narrative in Social Research. Qualitative and Quantitative Approaches*. Londres: Sage.
- Flores, M. A. (2001). Person and Context in Becoming a New Teacher. *Journal of Education for Teaching*, 27(2), 135-148.
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219-232.
- Kelchtermans, G. (1995). A utilização de biografias na formação de professores. *Aprender*, (18), 5-20.
- Kelchtermans, G. (2009). O comprometimento profissional para além do contrato: Autocompreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores. In M. A. Flores & A. M. Veiga Simão (Orgs.), *Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores: Contextos e Perspectivas* (pp. 61-98). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Korthagen, F. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77-97.
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2009). *Focus Groups a practical guide for applied research*. London: Sage Publications.
- Lamote, C., & Engels, N. (2010). The development of student teachers' identity. *European Journal of Teacher Education*, 33(1), 3-18.
- Lawn, M. (2001). Os Professores e a Fabricação de Identidades. *Currículo sem Fronteiras*, 1(2), 117-130.
- Lepp, A. H., & Reva, E. (2012). The dynamics of professional identity of university teachers: reflecting on the ideal university teacher. *Studies for the Learning Society*, (2-3), 110-120. DOI10.2478/v10240-012-0010-5.
- MacLure, M. (1993). Arguing for Yourself: identity as an organising principle in teachers' jobs and lives. *British Educational Research Journal*, 19(4), 311-322.
- Nóvoa, A. (1995). *Os professores e a sua formação*. 2.^a edição. Lisboa: Dom Quixote.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Madrid: Ediciones Morata.
- Santos, C. C. (2013). *A construção da identidade docente: percursos, contextos e papéis*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto.
- Thomas, L., & Beauchamp, C. (2011). Understanding new teachers' professional identities through metaphor. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 762-769.

Contribuições dos estudos sobre cognição musical na formação interdisciplinar de professores

Luciane Cuervo

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
luciane.cuervo@ufrgs.br

Felipe Kirst Adami

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
felipekadami@gmail.com

Anelise Sonza

Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre
anelise.sonza@gmail.com

Resumo - O presente trabalho propõe-se a discutir algumas das principais contribuições das neurociências na compreensão dos benefícios gerados pelas práticas musicais, considerando também os desafios de propostas de implementação do conteúdo no currículo do Ensino Superior. A discussão aborda o contexto da formação de professores no âmbito da Educação Superior e Extensão, apresentando um conjunto de iniciativas de natureza interdisciplinar, que abarca as áreas de Música, Educação e Neurociências. Dentre as conclusões do trabalho, constata-se a lacuna de iniciativas dessa natureza no Brasil, bem como uma significativa demanda reprimida. Conclui-se, ainda, que a temática é relevante na formação de professores de várias áreas, especialmente em música, pedagogia, dança e teatro.

Palavras-chave: Cognição musical; Ensino Superior.

Introdução

O grupo interdisciplinar de pesquisadores do presente trabalho propõe-se a discutir as principais contribuições das neurociências para a compreensão dos benefícios gerados pelas práticas musicais no âmbito do Ensino Superior, considerando também os desafios de propostas de implementação do conteúdo no currículo.

Duas diretrizes da proposta podem ser destacadas: a natureza multidisciplinar dos estudos de neurociências aplicadas à aprendizagem musical, bem como a consideração dos diversos fatores que estão imbricados no complexo processo global de desenvolvimento humano.

A linha de pensamento discute a musicalidade como uma característica inerente à espécie humana, assim como a linguagem e a cultura (Cross, 2003; Levitin, 2006). Defende-se a ideia de que os indícios de manifestações da musicalidade em todos os povos da espécie humana e em todas as regiões conhecidas demonstram, dentre outros fatores, a importância da música ao longo da história da humanidade (Cross, 2003; Levitin, 2006; Alossa & Castelli, 2009). Essa linha de pensamento mostra, também, a relação da música com os mecanismos de recompensa do cérebro e motivação (Blood & Zatorre, 2001; Levitin, 2006; Menon & Levitin, 2005), circuitos similares àqueles envolvidos na mediação de respostas de recompensa biológicas como comida ou estímulo sexual (Zatorre, 2005), coesão social e interação entre pessoas (Levitin, 2006; Dalla Bella & Peretz, 1999). Nesse sentido, ressalta-se a importância do estudo sobre o Sistema de

Recompensa do Cérebro, o qual pode explicar parte do fascínio que o ser humano possui com a música em busca de uma atividade prazerosa.

Estudos realizados nas últimas décadas têm demonstrado evidências do significativo impacto das práticas musicais na plasticidade neuronal (Herholz & Zatorre, 2012; Wan & Schlaug, 2010), nas funções cognitivas (Särkämö et al., 2008; Stratton & Zalanowski, 1991), nos processos criativos e mecanismos de recompensa do cérebro e motivação (Blood & Zatorre, 2001; Levitin, 2006; Menon & Levitin, 2005). Há um crescente interesse em entender como o cérebro processa a música, devido à constatação de que a música engaja diferentes regiões e evoca uma enorme gama de emoções e habilidades (Blood & Zatorre, 2001; Menon & Levitin, 2005; Peretz & Zatorre, 2003; Zatorre, 2005).

Nessa breve explanação sobre pesquisas que demonstram o impacto positivo da prática musical na cognição humana, é possível vislumbrar a importância da inserção da temática na formação de professores, não só de música, mas entendendo essa como uma importante área do conhecimento humano.

Desafios da formação interdisciplinar

A importância da interdisciplinaridade vem sendo ressaltada por diversos autores, no entanto sua aplicação na formação de professores ainda possui um longo caminho a ser percorrido. Porém, de acordo com Lima, deveria ser uma prioridade no processo educacional:

“A interdisciplinaridade apareceu para promover a superação da super especialização e da desarticulação entre a teoria e a prática, como alternativa à disciplinaridade. Na educação ela se manifesta enquanto possibilidade de quebrar a rigidez dos compartimentos em que se encontram isoladas as disciplinas dos currículos escolares.” (Lima, 2007: 2)

A interdisciplinaridade no Brasil foi mencionada formalmente na área da educação já na Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692 de 1971, tendência reforçada com a nova Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394 de 1976 e com os Parâmetros Curriculares Nacionais. Por outro lado, a educação musical, após longo período extirpada da Educação Básica ainda como resquício de período de ditadura militar, retorna com toda a força a partir de 2008, com a Lei 11.769 que torna obrigatória a presença dela no currículo do Ensino Fundamental no Brasil. Com base nesse recorte, considera-se que a interdisciplinaridade é uma diretriz defendida também por vias governamentais nas últimas décadas no País. Contudo, na prática, constata-se que os currículos ainda são bastante estanques no âmbito da Educação Básica, divididos por disciplinas fechadas e professores-referência ou especialistas, com pouco ou nenhum diálogo interdisciplinar. Isso reflete-se, também, na formação de professores no Ensino Superior, foco de discussão deste trabalho.

A formação interdisciplinar, portanto, ainda é um grande desafio da educação no Brasil, em todos os níveis de ensino. Na formação básica de graduação é uma estratégia que encontra obstáculos como o pobre diálogo interdepartamental, as limitações da infraestrutura, os conflitos de interesses políticos, bem como a carga horária e as grades curriculares conservadoras, dentre outros

elementos. Disso decorrem gerações de alunos formadas sem a prática musical desde a educação básica, dado que pode facilmente se repetir na graduação do curso basilar de formação docente, qual seja, Pedagogia. Ou seja, essa falta de formação interdisciplinar contemplando a área da música tende a se perpetuar se não houver uma ruptura na forma de conduzir o trabalho.

No campo da música, parece haver uma falta de conscientização da importância acerca de uma formação que abarque o diálogo entre biologia e cultura, o que acaba gerando um fechamento de cada área em suas salas, em seus departamentos, em suas unidades. Um dos principais obstáculos muitas vezes se encontra no próprio corpo docente institucional com bases tradicionais arraigadas, que não se abrem a novos conhecimentos, e à modernização do conteúdo curricular num enfoque interdisciplinar. No ensino de música, por exemplo, ainda é muito comum a postura de supervalorizar a prática de exercícios técnicos, sem abordar aspectos psicossociais e biológicos da pedagogia da performance, por exemplo. E atividades individuais de repetição de modelos pré-concebidos em detrimento de criativas, coletivas e colaborativas.

Os cursos de graduação em música no Brasil, de modo geral, possuem uma grade curricular baseada em temáticas tradicionais como história (ocidental) da música, aspectos técnicos da formação básica, como teoria e percepção musical, harmonia e contraponto, práticas musicais sob diferentes enfoques, gêneros e estilos, além temáticas da esfera pedagógica, no caso das licenciaturas (Cuervo, Adami & Sonza, 2014).

Raramente abrangem o conhecimento biológico do processamento musical e suas potencialidades e, quando esse assunto está presente, é de maneira informal e como parte adicional de disciplinas como Psicologia da Música. A pedagogia da performance musical, por outro lado, não costuma abordar aspectos neurocientíficos, cujo teor poderia corroborar no aperfeiçoamento do processo de construção da performance. Além do desempenho artístico e didático individual, o professor de música, com base em tais conhecimentos, poderia contribuir de maneira extraordinária na elaboração de diferentes estratégias educacionais tanto para alunos normais quanto com disfunções, como defendem Cuervo, Adami e Sonza (2014).

O contexto de formação acadêmica também carece de reflexões e práticas sobre o processo criativo, assunto primordial no que concerne às práticas musicais, sejam elas tocar ou cantar e criar música, seja compondo ou improvisando. O processo criativo em música envolve diferentes aspectos, ligados à área da composição musical, psicologia e neurologia. A psicologia é uma área pioneira na pesquisa dos processos criativos, existindo diferentes teorias, normalmente vendo o processo criativo como um processo de resolução de problemas (Adami, 2010). Duas teorias clássicas que vêm sendo bastante utilizadas na área da música são a teoria dos Estágios (Wallas, 1926), que divide o processo criativo em etapas, e a teoria da Gestalt, em que um problema é analisado como uma lacuna a ser preenchida em relação à estrutura do todo (*Gestalt*) do qual faz parte (cf. Wechsler, 1998).

Em sua essência, o ato de pesquisa exige criatividade, considerando essa como um processo de resolução de problemáticas que surgem a partir de necessidades do cotidiano. Freire (1996) relaciona criatividade com autonomia e criticidade. O autor entende que é a curiosidade investigativa exige uma postura aberta e dialógica, e que educandos e educadores devem ser

“*epistemologicamente* curiosos” (Freire, 1996: 86). E a interdisciplinaridade, nesse sentido, é permeada pela curiosidade investigativa, que força a ruptura de conteúdos cristalizados ao promover o diálogo, a criticidade e a interação.

Iniciativas no âmbito acadêmico

Para Lima, o compartilhamento de experiências é fundamental numa proposta interdisciplinar. A pesquisadora acredita que essa é uma “prática comum a criação de projetos coletivos, com detalhamento, coerência e clareza para que as pessoas envolvidas sintam o desejo de se incorporar a ele”. Em suas palavras:

“Esses projetos coletivos pressupõem a presença de projetos pessoais de vida no seu tempo e no seu espaço. À medida que eles se revelam ao grupo integram o inconsciente coletivo, para que o resultado colhido não se transforme em um simples gerador de opiniões, mas, um fundamento do saber. O diálogo constante entre a prática e a teoria, a dúvida como elemento formador, a pesquisa como propulsora do avanço cognitivo são metas interdisciplinares.” (Lima, 2007: 6)

Imbuídos do desejo de uma ação que pudesse contribuir na qualificação de professores no que diz respeito aos estudos neurocientíficos sobre o processamento musical, foi desenvolvido um projeto de pesquisa intitulado “Articulações entre Música, Educação e Neurociências” (Pró-Reitoria de Pesquisa/UFRGS) entre 2011 e 2014. O objetivo principal do projeto foi discutir a importância da implementação de uma disciplina nos cursos de graduação em música que abrangesse a temática em questão, promovendo, também, essa discussão na esfera extensionista - aberta à comunidade. Como primeira etapa do projeto, que veio a se prolongar durante todo o período, foi realizado um levantamento de referências bibliográficas sobre o assunto e iniciativas de difusão de estudos e pesquisas na área por meio de cursos e palestras.

Para suprir a ausência de uma disciplina curricular, o curso de extensão “Música e Cérebro”, desenvolvido na Universidade Federal do Rio Grande do Sul com duas edições concluídas (Cuervo, Sonza & Zaro, 2013), foi criado como uma alternativa de inserção da temática para os alunos do curso de música, com grande aceitação e procura nas duas edições. Para o seu desenvolvimento, foram concebidos objetos virtuais de aprendizagem manipulados na plataforma Moodle Institucional UFRGS, considerando que o curso ocorreu na modalidade semipresencial.

Entende-se que as pesquisas na área da neurologia ampliam consideravelmente o entendimento global do processo criativo e podem, juntamente com os conhecimentos da área da psicologia e da música, auxiliar na concepção de estratégias para ampliar a busca de soluções criativas nas áreas da composição, improvisação e educação musical.

O conteúdo desenvolvido nesse projeto sugere, portanto, introduzir conhecimentos básicos de neuroanatomia, do desenvolvimento do sistema neuropsicomotor, da neurobiologia do aprendizado, também chamada de neuroeducação e funções básicas do sistema nervoso central, especialmente no que diz respeito ao processamento neuronal da música. O engajamento que o Sistema de Recompensa do cérebro possui através do fazer musical e as recentes discussões

acerca do impacto da música na plasticidade neuronal assumem importante papel nesse contexto. Dentre os cinco sentidos, a audição recebe atenção especial, sobre a qual se discute o processo psicoacústico e neurofisiológico da escuta. Ambiciona-se partir da discussão sobre a musicalidade humana sob o ponto de vista evolutivo, linha de pensamento que permeia toda a estrutura da produção, buscando defender implicações educativo musicais dos conhecimentos neurocientíficos sobre o cérebro musical.

Buscou-se desta forma, ampliar e atualizar os conceitos tradicionalmente firmados na estrutura curricular do ensino superior, com base em evidências neurocientíficas, no aprimoramento do fazer musical.

Conclusão

O projeto “Articulações entre Música, Educação e Neurociências” teve seu relatório final apresentado em dezembro/2014, porém os pesquisadores seguem em novas e ampliadas parcerias interdisciplinares para desenvolvimento de novas iniciativas. Como resultado da investigação, foram constatados elementos que clarificam o contexto da formação de professores na temática, assim como apontam demandas a serem atendidas em futuras iniciativas. Dentre as conclusões da investigação, destacam-se:

A área de estudos sobre música e cérebro não vem sendo abordada em cursos de formação básica de música no Ensino Superior no Brasil, apesar de sua importância ser ressaltada por trabalhos científicos de diferentes áreas. Há uma demanda reprimida, verificada pela lacuna existente bem como interesse de diversos seguimentos acadêmicos, demonstrada também pela alta procura de cursos e disciplinas que proponham a abordagem da temática.

Considerou-se que as expressivas contribuições do conhecimento sobre o processamento neuronal da música podem enriquecer tanto a construção da performance musical quanto o processo educativo musical de modo geral. Além disso, constata-se que a temática é relevante não somente para a área de música, mas também diversas outras, primordialmente pedagogia, dança e teatro.

A partir da realização da pesquisa, foi elaborado um conjunto de conteúdos basilares na constituição de um currículo de disciplina de graduação, incluindo fatores do desenvolvimento da musicalidade, amusia, contribuições das Neurociências para a Educação Musical, estímulos musicais e neuroplasticidade, possíveis relações cerebrais entre música, linguagem e memória.

Entende-se que esse trabalho contribuiu, talvez ainda que localmente na região de atuação dos professores e pesquisadores, para a inclusão da temática em discussões recentes. Espera-se que desse projeto surjam novas iniciativas e novas demandas, ao ponto de consolidar a importância da temática interdisciplinar na formação docente.

Referências

Adami, F. K. (2010). O Processo Criativo da Composição Musical: uma Visão Sistêmica e Evolutiva. In Anais do SIMCAM VI (pp. 177-192). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro.

- Alossa, N., & Castelli, L. (2009). Amusia and musical functioning. *European Neurology*, 61(5), 269–77.
- Blood, A. J., & Zatorre, R. J. (2001). Intensely pleasurable responses to music correlate with activity in brain regions implicated in reward and emotion. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 98(20), 11818–23.
- Brasil. (1971). Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692/71. Brasília: Governo Federal.
- Brasil. (1996). Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394. Brasília: Governo Federal.
- Brasil. (1997). Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Governo Federal. Brasília: Ministério da Educação.
- Brasil. (2008). Lei 11.769 sobre a Obrigatoriedade do Ensino de Música na Educação Básica. Brasília: Governo Federal.
- Cross, I. (2003). Music, cognition, culture, and evolution. In I. Z. R. Peretz (Ed.), *The cognitive neuroscience of music* (pp. 42–56). Oxford: Oxford University Press.
- Cuervo, L. (2011). Articulações entre música, educação e neurociências: Ideias para o Ensino Superior. In *Anais do Simpósio de Cognição Musical VII*. Brasília: Universidade de Brasília.
- Cuervo, L., Sonza, A., & Zaro, M. A. (2013). Música e Cérebro: Práticas mediadas pelas tecnologias digitais. In *9a Conferencia Latinoamericana de Educación Musical y 2a Conferencia Panamericana de Educación Musical*, ISME. Santiago: Universidad de Chile.
- Cuervo, L., Adami, F., & Sonza, A. (2014). Música e Cérebro: desafios e contribuições da temática para o Ensino Superior. In *Simpósio Internacional de Música da Amazônia. Mesa redonda. Anais do 3º SIMA*. Manaus: Editora da UFMA.
- Dalla Bella, S., & Peretz, I. (1999). Music Agnosias: Selective Impairments of Music Recognition After Brain Damage. *Journal of New Music Research*, 28(3), 209–216. doi:10.1076/jnmr.28.3.209.3108.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
- Herholz, S. C., & Zatorre, R. J. (2012). Review Musical Training as a Framework for Brain Plasticity. *Neuron*, 76(8), 486–502.
- Levitin, D. (2006). Em busca da mente musical. In B. Ilari (Ed.), *Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção* (pp. 23–44). Curitiba: Editora UFPR.
- Lima, S. A. (2007). Interdisciplinaridade: Uma prioridade para o ensino musical. *Revista Hodie*, 7(1). Disponível em: <http://revistas.ufg.br/index.php/musica/article/view/1754/12184>. Acesso em: 20.03.2015.
- Manzolli, J. (1997). *Criatividade Sonora e Auto-organização*. Campinas: NICS (Núcleo Interdisciplinar de Comunicação Sonora). Disponível em <http://www.nics.unicamp.br/acervo/arquivos/02.97.v1_criativid.pdf>. Acessado em 20 nov. 2009.
- McCutchan, A. (1999). *The muse that sings: composers speak about the creative process*. Cary: Oxford University Press, inc.

- Menon, V., & Levitin, D. J. (2005). The rewards of music listening: response and physiological connectivity of the mesolimbic system. *NeuroImage*, 28(1), 175–84.
- Peretz, I., & Zatorre, R. (2003). *The cognitive neuroscience of music*. Oxford: Oxford University Press.
- Särkämö, T., Tervaniemi, M., Laitinen, S., Forsblom, A., Soinila, S., Mikkonen, M., ... & Hietanen, M. (2008). Music listening enhances cognitive recovery and mood after middle cerebral artery stroke. *Brain*, 131, 866–876.
- Stratton, V. N., & Zalanowski, A. H. (1991). The effects of music and cognition on mood. *Psychology of Music*, 19, 121–127.
- Traldi, C. A., & Manzolli, J. (2008). Reflexões sobre sistemas sonoros e auto-organização. In *Anais do SIMPEMUS 5* (pp. 165-168). Organização: Norton Dudeque. Curitiba: DeArtes – UFPR.
- Zatorre, R. (2005). Music, the food of neuroscience? *Nature*, 434(17), 312–31.
- Wan, C. Y., & Schlaug, G. (2010). Music Making as a Tool for Promoting Brain Plasticity across the Life Span. *Neuroscientist*, 16(5), 566–577.
- Wallas, G. (1926). *The art of thought*. New York: Harcourt Brace.
- Wechsler, S. M. (1998). *Criatividade: descobrindo e encorajando*. Campinas: Psy.

- , N., & Castelli, L. (2009). Amusia and musical functioning. *European Neurology*, 61(5), 269–77.
- Blood, A. J., & Zatorre, R. J. (2001). Intensely pleasurable responses to music correlate with activity in brain regions implicated in reward and emotion. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 98(20), 11818–23.
- Brasil. (1971). *Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692/71*. Brasília: Governo Federal.
- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394*. Brasília: Governo Federal.
- Brasil. (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Governo Federal. Brasília: Ministério da Educação.
- Brasil. (2008). *Lei 11.769 sobre a Obrigatoriedade do Ensino de Música na Educação Básica*. Brasília: Governo Federal.
- Cross, I. (2003). Music, cognition, culture, and evolution. In I. Z. R. Peretz (Ed.), *The cognitive neuroscience of music* (pp. 42–56). Oxford: Oxford University Press.
- Cuervo, L. (2011). Articulações entre música, educação e neurociências: Ideias para o Ensino Superior. In *Anais do Simpósio de Cognição Musical VII*. Brasília: Universidade de Brasília.
- Cuervo, L., Sonza, A., & Zaro, M. A. (2013). Música e Cérebro: Práticas mediadas pelas tecnologias digitais. In *9ª Conferencia Latinoamericana de Educación Musical y 2ª Conferencia Panamericana de Educación Musical, ISME*. Santiago: Universidad de Chile.
- Cuervo, L., Adami, F., & Sonza, A. (2014). Música e Cérebro: desafios e contribuições da temática para o Ensino Superior. In *Simpósio Internacional de Música da Amazônia. Mesa redonda. Anais do 3º SIMA*. Manaus: Editora da UFMA.
- Dalla Bella, S., & Peretz, I. (1999). Music Agnosias: Selective Impairments of Music Recognition After Brain Damage. *Journal of New Music Research*, 28(3), 209–216. doi:10.1076/jnmr.28.3.209.3108.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
- Herholz, S. C., & Zatorre, R. J. (2012). Review Musical Training as a Framework for Brain Plasticity. *Neuron*, 76(8), 486–502.
- Levitin, D. (2006). Em busca da mente musical. In B. Ilari (Ed.), *Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção* (pp. 23–44). Curitiba: Editora UFPR.
- Lima, S. A. (2007). Interdisciplinaridade: Uma prioridade para o ensino musical. *Revista Hodie*, 7(1). Disponível em: <http://revistas.ufg.br/index.php/musica/article/view/1754/12184>. Acesso em: 20.03.2015.
- Manzolini, J. (1997). *Criatividade Sonora e Auto-organização*. Campinas: NICS (Núcleo Interdisciplinar de Comunicação Sonora). Disponível em <http://www.nics.unicamp.br/acervo/arquivos/02.97.v1_criativid.pdf>. Acessado em 20 nov. 2009.
- McCutchan, A. (1999). *The muse that sings: composers speak about the creative process*. Cary: Oxford University Press, inc.
- Menon, V., & Levitin, D. J. (2005). The rewards of music listening: response and physiological connectivity of the mesolimbic system. *NeuroImage*, 28(1), 175–84.

- Peretz, I., & Zatorre, R. (2003). *The cognitive neuroscience of music*. Oxford: Oxford University Press.
- Särkämö, T., Tervaniemi, M., Laitinen, S., Forsblom, A., Soinila, S., Mikkonen, M., ... & Hietanen, M. (2008). Music listening enhances cognitive recovery and mood after middle cerebral artery stroke. *Brain*, 131, 866–876.
- Stratton, V. N., & Zalanowski, A. H. (1991). The effects of music and cognition on mood. *Psychology of Music*, 19, 121–127.
- Traldi, C. A., & Manzolli, J. (2008). Reflexões sobre sistemas sonoros e auto-organização. In *Anais do SIMPEMUS 5* (pp. 165-168). Organização: Norton Dudeque. Curitiba: DeArtes – UFPR.
- Zatorre, R. (2005). Music, the food of neuroscience? *Nature*, 434(17), 312–31.
- Wan, C. Y., & Schlaug, G. (2010). Music Making as a Tool for Promoting Brain Plasticity across the Life Span. *Neuroscientist*, 16(5), 566–577.
- Wallas, G. (1926). *The art of thought*. New York: Harcourt Brace.
- Wechsler, S. M. (1998). *Criatividade: descobrindo e encorajando*. Campinas: Psy.

O que a boneca Barbie tem a ensinar para as crianças e para os adultos?

Kênia Mendonça Diniz

Universidade Federal de Uberlândia
Kmdiniz1980@gmail.com

Iara Vieira Guimarães

Universidade Federal de Uberlândia
iaraguimaraes@faced.ufu.br

Resumo – Esta comunicação de pesquisa, fruto de uma investigação de mestrado, aborda a construção história da boneca Barbie como um artefacto midiático, uma análise crítico-reflexiva da forma discursiva cinematográfica em três produções audiovisuais, bem como, as possíveis intencionalidades discursivas presentes nestas narrativas. Tem como foco portanto, um estudo empírico sobre as diversas formas de discursos com intencionalidade educativa formal (ensino de conteúdos, valores e atitudes) que constituem-se em currículo oculto no processo de formação, tanto das crianças como também dos adultos. A investigação ampara-se na pesquisa bibliográfica e na pesquisa documental.

Palavras-chave: Currículo, cultura midiática, Barbie.

1. Introdução

Neste trabalho aborda a Barbie como artefacto midiático, a cultura do consumo na pós-modernidade, os seus apelos educativos e a infância. Possui como referências teórico-metodológicas: pesquisa bibliográfica, conforme disposto em Gil (2002) e Miotto (2007); pesquisa documental conforme disposto em Sá-Silva; Almeida; Guindani (2009) entendidos como “qualquer vestígio humano”, ou seja, “tudo” que o ser humano é capaz de produzir e que se constitui como fonte para pesquisa.

A pesquisa bibliográfica utilizada na fundamentação teórica do trabalho, e pesquisa documental, entendida aqui a bibliografia utilizada como fontes secundárias, constituem na base teórico-metodológica deste trabalho.

2. Criança, pós-modernidade e infância

Phillipe Ariès, ao discorrer acerca da conceituação de infância na Idade Média, afirma a duração da infância era reduzida a seu período mais frágil, enquanto o filhote do homem ainda não conseguia bastar-se (Aries, 1981: 03). Para Jenkins, a infância não era uma preocupação cultural, constituindo-se simplesmente uma breve fase de dependência ultrapassada rapidamente, chamando bem pouco a atenção (Jenkins *apud* Capparelli, 2003: 130). Para Colin Heywood (2004) o mundo medieval ignorava a infância, faltava-lhe qualquer consciência da particularidade infantil (Heywood, 2004: 23). Na assertiva de Miguel (s/d): “Na sociedade medieval, o sentimento de infância não existia, por isso não se considerava a criança com suas características particulares, próprias da sua idade, que a diferem do adulto. Ela era considerada um ‘adulto em

miniatura” (Miguel, s/d: 01). Cintia Gomide Tosta (2010) identifica três grandes concepções teóricas acerca da educação na infância: ambientalismo, inatismo e interacionismo. Nesta última, amparada nas contribuições de Lev Semenovich Vygotsky, a criança representa o âmbito no qual está inserida.

O que pensadores Como Ariès, Jenkins, Caparelli, Tostae Vygotsky evenciam é que tanto o conceito de criança como o de infância são historicamente construídos, podendo, então, ser modificado a depender do contexto no qual está inserido. Segundo Andrade e Costa, a infância é uma invenção do mundo moderno (Andrade & Costa, 2010: 231).

A infância contemporânea é marcada por uma relação, cada vez mais fortalecida, entre consumidores e mercadorias. As identidades e subjetividades das crianças têm sido forjadas e intensificadas no cenário pós-moderno, marcado pelo ato de consumir exacerbado e estimulado, em grande medida, por produtos advindos da mídia e das novas tecnologias.

Nesse sentido, vale trazer uma eloquente citação de Marisa Vorraber Costa (2009), quando afirma: o consumo é o centro organizador da ordem social, política, econômica e cultural do presente, e todos nós somos ‘educados’ para e por ela (Costa, 2009: 34). Estamos, sim, sendo educados, desde a nossa mais tenra infância, a nos tornar consumidores assíduos.

Essa educação não é somente advinda de gerações parentais, mas de todo um discurso da mídia e de todos os lugares que frequentamos (desde escolas, igrejas, clubes, entre outros). Há uma convergência discursiva que intenta nos persuadir a praticar a pedagogia do consumo, e isso não se diferencia com o público infantil. Costa afirma que as crianças de hoje nascem dentro de uma cultura consumista e crescem modelando-se segundo seus padrões e suas normas (Costa, 2009: 34). As crianças nascem dentro de uma sociedade consumista e nela aprendem a viver.

Neste entendimento, é mister que a cultura do consumo intermediada pela mídia, produz experiências curriculares vivenciadas de forma ocultas, ou mesmo explícitas, por professores e estudantes no cotidiano escolar. O entendimento de tais experiências podem contribuir significativamente para a desmistificação das armadilhas teórico-epistêmicas e metodológicas que desafiam as nossas experiências educativas em tempos de incertezas didático-pedagógicas.

3. Barbie, mídia e consumo

Barbie, a menina com feições de mulher, foi uma boneca inspirada na filha de Ruth e Eliot Handler; que são os fundadores da Mattel²³. Ela foi encomendada ao designer Jack Ryan no ano de 1958. Contudo, apenas foi lançada oficialmente na Feira Anual de Brinquedos, na cidade de Nova Iorque, na data de 09/03/1959²⁴.

Segundo Versuti (2000), a criação da Barbie esteve relacionada com uma pesquisa realizada nos Estados Unidos no final da década de 50, a qual indicou um forte desejo das garotas em adquirir

²³ A Mattel é uma empresa norte-americana, criada por Ruth, Eliot Handler e Harold Matt. As primeiras mercadorias por essa empresa foram molduras. Contudo, logo, seus criadores abriram um novo mercado, voltado para mobília de casas de bonecas, o que ampliou bastante seu reconhecimento. Foi-se ampliando as mercadorias, bem como os mercados consumidores. A empresa foi criada na década de 40 e é líder de vendas na atualidade. Informações disponíveis em: <http://corporate.mattel.com/about-us/history/default.aspx>. Acesso em 01/07/2013.

^{24/3} Informações retiradas do site: <http://almanaque.folha.uol.com.br/barbie.htm>. Acesso em 15/05/2013.

um brinquedo que representasse o seu arquétipo de mulher do futuro. As primeiras Barbies tiveram como referência os modelos de alta costura parisiense, com o passar do tempo, elas foram adquirindo seu próprio estilo; baseado no modo de vida norte-americano. O guarda-roupa da Barbie, bem como os seus acessórios, foram sendo inovados, aumentados e aprimorados.

Nos anos 60 a boneca Barbie assume características tipicamente norte-americanas. Já nos anos 70, a Barbie aderiu ao movimento Hippie. Na década de 80, ela já tinha um visual glamouroso e requintado. Em 90, ela encarnou diferentes tipos de papéis, tais como: a Barbie rap, roqueira, salva-vidas, médica, entre outros. Mais versátil e dotada de um corpo mais flexível, Barbie chegou ao ano 2000 como uma mulher moderna, que trabalha, e por isso precisa de vários novos acessórios, como computador e celular (Diniz, 2014).

Melhor amiga das meninas, chegou a ter 45 nacionalidades e as mais diferentes profissões; de astronauta a presidenciável. Contudo, sempre seguiu um padrão: loira, olhos azuis, curvas simétricas e uma vida glamourosa; com exceção de Barbies de temporadas (como: a negra, a asiática, entre outras); cujas edições foram limitadas e com vistas para colecionadores (Versuti, 2000; Diniz, 2014).

A Barbie incorpora o politicamente correto, aquela que se preocupa com o bem estar dos animais domésticos, com o meio ambiente, com as causas humanitárias, com a paz e fundamentalmente, com a amizade e o convívio harmonioso entre as pessoas. Vários são os temas que servem para a construção de narrativas sobre o personagem Barbie. Em 2011 no cinema, por exemplo, Barbie interpretou Blair Willows, no filme “Barbie em Escolas de Princesas”²⁵, uma menina pobre e órfã, abandonada na porta da casa de sua mãe adotiva. Blair é a representação da menina comum, mas que discursa que em toda mulher tem uma princesa.

O fascínio que o artefato cultural “Barbie” causa, muitas vezes, não parte somente das crianças; mas do meio no qual ela está inserida. O importante hoje não é o “ter” e, sim, o “parecer ter”. A Barbie, portanto, não somente dita modas; mas, sobretudo, estilo de vida, modos de ser e estar no mundo contemporâneo. Como vimos no filme “Barbie em Escolas de Princesas”, a menina comum pode se tornar a princesa de seus sonhos; basta desejar para acontecer. Há tantas apologias em direção ao personagem Barbie, as quais incitam os consumidores, que muitos deles se veem vivendo a vida da Barbie e encenando ser felizes por suas escolhas. Não há somente o consumo da boneca Barbie e sim de uma *marca*, recheada de todas as ideias e ideais que a compõe.

A Barbie é uma boneca que faz parte do imaginário infantil. Muitas crianças crescem brincando com a Barbie e projetando na mesma os seus mais dourados e ternos sonhos de criança. Essas crianças anseiam em crescer e serem tão lindas e bem sucedidas como a boneca. Já adultas, muitas vezes se perguntam onde estarão os seus sonhos infantis. Por ser um artefato cultural tão presente nas brincadeiras infantis consideramos que é salutar o professor se questionar: Como e o que a Barbie quer ensinar sobre o mundo contemporâneo às crianças?

A Barbie e todo o seu aparato sofisticado de produtos (tais como: brinquedos, desenhos para a TV, filmes, roupas, games, revistas, livros, entre outros) e publicidade compõem uma proposta tentadora para as crianças, pois sugere que os sonhos das garotas possam se tornar realidade:

²⁵ O título original é “Barbie Princess Charm School”, lançado em 2011. Produzido e veiculado pela Mattel.

basta crer e querer. Esse é o discurso que promove a imagem da Barbie e alimenta um forte desejo pelo acesso aos seus inúmeros produtos, sendo que o próprio slogan do site oficial desta personagem é representativo de toda ordem discursiva construída sobre ela: “A Barbie te deixa ser o que você quiser”²⁶. Essa ideia perpassa todos os artefatos que a envolvem, impressionando as garotas e tornando felizes aquelas que adquirem seus produtos; ao menos, temporariamente.

4. Considerações gerais

O artefacto cultural Barbie é utilizado como uma maneira de reforçar a nova configuração do modo de produção capitalista, que novamente se reinventa para estabelecer sua hegemonia a partir de uma sociedade de consumo.

Ao professor cabe compreender quais são os ensinamentos que tal personagem deseja ensinar e compartilhar com as crianças. O que está em jogo é o processo formativo do cidadão consciente e crítico, pois os produtos que envolvem a personagem Barbie (desde roupas, sapatos, objetos escolares a músicas, livros, filmes, entre outros) são entretenimento, prazer, fruição, mas são, também, artefatos culturais – e desta forma, currículo - que sempre ensinam algo as crianças e adultos. Mas, para promover esse ambiente de troca de compreensões e experiências, se faz necessário que o professor vivencie um processo de formação reflexivo e crítico.

A Barbie é um personagem que ensina as crianças sobre o mundo contemporâneo. E neste, fruto da invenção e reinvenção do sistema capitalista, parece ser ainda importante ensinar as meninas a alimentarem o sonho de serem princesas e a vestirem o cor-de-rosa. Por isso que observamos o quanto a Barbie foi se tornando uma protagonista globalizada, uma consequência deste capitalismo que deseja se instaurar e se reinstaurar a todo momento. A Barbie vem realizando uma função global, estimulando, cada vez mais, o seu público, especialmente o infantil, a fortalecer os interesses capitalistas; formando os consumidores em acorde com as características que fundamentam a sociedade contemporânea.

Na cultura do consumo é preciso que os professores sejam estimulados a pensar sobre a produção cultural que envolve a infância. Esse outro olhar deve partir de uma mirada ingênua para uma crítica-reflexiva. Em outras palavras, os docentes que queiram trabalhar com os inúmeros artefatos da cultura infantil devem aguçar seu olhar; aprimorá-lo no sentido de ver e compreender que a Barbie, por exemplo, precisa ser pensada muito além de personagem.

O consumo infantil não pode ser considerado como despropositado, as crianças não consomem apenas pelo simples desejo de possuir. Elas também se encantam com os inúmeros artefatos culturais existentes, dadas as propagandas realizadas sobre eles a fim de estimular o consumo, por isso são ativas em seus desejos e solicitam, cada dia mais, a aquisição de novos produtos.

Momo & Costa complementam que no caso da infância, mais do que as marcas, são os ícones infantis mercantilizados que constituem o valor dos artefatos (Momo & Costa, 2010: 972). A indústria cinematográfica configura-se, dessa maneira, um excelente exemplo da mercantilização de produtos fabricados a partir dos ícones infantis, desde mochilas, objetos escolares, roupas, calçados, adereços; enfim, há um arsenal riquíssimo de acessórios.

²⁶ Informação retirada do site: http://icanbe.barbie.com/pt_BR/index.html. Acesso em 02/07/2013.

A televisão, por sua vez, é também um aparato tecnológico com alto poder de disseminação de desejos de consumo. Os programas televisivos, quando são bem aceitos pela população, ditam bordões, modas, ideias, comportamentos e atitudes.

Os vários recursos midiáticos que fazem parte da vida infantil possuem uma linguagem própria, estimulando as crianças a comprarem para aparecerem, lembrando-lhes que estão em uma sociedade do espetáculo, e é necessário usufruírem desses para uma maior comodidade. Seguramente, tais crianças obtêm informações atualizadas sobre o universo tecnológico e isso marca suas maneiras de viver, pensar e atuar. Segundo Momo & Costa, as crianças desenvolvem 'prontidão para o consumo' (Momo & Costa, 2010: 977). Certamente isso ocorre em virtude dos produtos consumidos serem da ordem da inovação constante e do descarte acelerado, ou seja, devido à fugacidade que os envolve.

5. Referências Bibliográficas

- Aries, P. (1981). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos/ Editora S.A.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Editora Zahar.
- Bauman, Z. (1999). Turistas e Vagabundos. In Zygmunt Bauman (2º edição), *Globalização: As consequências humanas* (pp. 85 – 110). Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar.
- Capparelli, S. (2003). Infância Digital e Cibercultura. In Maria do Rosário Gregolin (3ª edição), *Discurso e Mídia: a cultura do espetáculo* (pp. 130-146). São Carlos: Editora Claraluz.
- Costa, M. (2010). Sobre as contribuições das análises culturais para a formação dos professores do início do século XXI. *Revista Educar*, 37(2), 129-152.
- Costa, M. (2009). *A educação na cultura da mídia e do consumo*. Rio de Janeiro: Editora Lamparina.
- Diniz, K. (2014). *Espaço, tempo e infância: problematizações acerca do artefato midiático Barbie*. Mestrado em Educação, na área de especialização em Educação, Universidade Federal de Uberlândia.
- Fantin, M. (2011). *Criança, Cinema e Educação: Além do arco – íris*. São Paulo: Editora Annablume.
- Heywood, C. (2004). *Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente*. Porto Alegre: Editora Artmed.
- Miguel, A. (s/d). *Cuidar e Educar: Um novo olhar para a educação infantil*. <http://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/revistafafibeonline/sumario/9/18052011155019.pdf> (Acessível em 30 de outubro de 2012).
- Momo, M., & Costa, M. (2010). Crianças escolares do século XXI: Para se pensar uma infância pós – moderna. *Cadernos de Pesquisa*, 40(141), 965 – 991.
- Roveri, F. (2008). *Barbie: tudo o que você quer ser...: ou considerações sobre a educação de meninas*. Mestrado em Educação, na área de especialização em Educação, Universidade Estadual de Campinas.

- Sarmiento, M., & Gouvea, M. (2008). *Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes Ltda.
- Sarmiento, M. (2005). Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade*, 26(91), 361 - 378.
- Steinberg, S., & Kincheloe, J. (2004). *Cultura infantil: a construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira.
- Tosta, C. (2010). A aprendizagem e o desenvolvimento para Vygotsky. In Cíntia Gomide Tosta (s/ed), *Criança e Desenvolvimento, volume 2 & Necessidades Educativas Infantis* (pp. 81 - 112). São Paulo: Editora Pearson Hall.
- Versuti, A. (2000). *Eu tenho, você não tem: o discurso publicitário infantil e a motivação ao consumo*. Mestrado em Filosofia, na área de especialização em ciências humanas, Universidade Estadual de Campinas.

O Estudo de África e suas Diásporas no Currículo Escolar

Benjamin Xavier de Paula²⁷

Centro de Estudos Sociais – CES

Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia – FAGED/UFU

benjaminx@ces.uc.pt

Resumo – Nesta investigação abordamos o estudo da História da África e das suas Diásporas nos currículos escolares das instituições educativas, tendo como foco o arcabouço jurídico normativo e pedagógico instituído no Brasil, por meio da Lei Federal nº 10.639 de 9 de Janeiro de 2003, que torna obrigatório os conteúdos relativos a esta temática no âmbito do ensino formal nas instituições educacionais do país. Ampara-se na análise crítica e reflexiva das fontes frutos da pesquisa bibliográfica e documental (legislação do ensino). Quanto ao referencial teórico dialoga com os estudos de Nascimento (2002), Benjamin (1993), Foucault (2000), Furquim (1992), Chervel (1990), Dewey (2001), Young (2007), Paula (2009), Abreu e Mattos (2008) e Silva (2013). Visa também analisar como estes estudos podem possibilitar o empoderamento dos professores e alunos para uma educação positiva das relações étnico-raciais com vistas ao reconhecimento e valorização dos negros descendentes de africanos no espaço escolar.

Palavras-chave: Diásporas africanas; ensino; currículo escolar, saberes escolares; legislação do ensino.

Financiamento: Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/Brasil

1. Introdução

Abdias do Nascimento (2002: 143) afirma,

“Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira, no currículo escolar? Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características do seu povo, foram ou são ensinadas nas escolas brasileiras? Ao contrário, quando há alguma referência ao africano ou negro, é no sentido do afastamento e da alienação da identidade negra.”

Abdias do Nascimento abordar a questão dos negros afrodescendentes radicados na experiência da diáspora, bem como, a perpetuação da herança racista que sustentou a relação entre os povos brancos europeus colonizadores e os povos negros africanos colonizados, nos currículos escolares das instituições educativas, no imaginário social da nossa sociedade, e nos alerta para à

²⁷ Investigador em Pós Doutorado no Núcleo de Estudos sobre Democracia, Cidadania e Direito (DECIDE) do Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra CES/UC com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CAPES Brasil (Processo Processo - 1483-14-5); Professor do Ensino Superior na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia FAGED-UFU; Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática do Ensino de Geografia e História GEPEH/PPGED-UFU; e, membro da Rede Internacional de Estudos Africanos e das Diásporas - READI). Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia PPGED/UFU (2013); Mestre em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FE/USP (2005); e, bacharel e licenciado em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho UNESP (2000).

necessidade de construção no âmbito da educação e do currículo das instituições educativas, de uma perspectiva político-pedagógica que possibilite o reconhecimento, valorização e promoção do legado histórico cultural dos negros na perspectiva de construção de relações raciais positivas, a que o arcabouço jurídico normativo e pedagógico da Lei Federal nº 10.639/2003, designará sabiamente como; Educação para as Relações Etnico-raciais positivas.

Na perspectiva da referida Lei, os estudos africanos na perspectiva das suas diásporas pressupõem entendê-las como uma multiplicidade de experiências que devem ser compreendidas em suas particularidades. Nessa óptica, a inserção da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira não é, e não deve ser somente, uma alteração de ordem legal promovida pelo estado-nação no âmbito do currículo escolar, mas um movimento muito mais amplo, de resignificação do ensino de história e da pesquisa histórica, e, neste, de inserção e ampliação dos conceitos que permeiam a sua prática no universo escolar.

2. Currículos, saberes, práticas educativas e o ensino de História e Cultura da África e Afrobrasileira

O caminho percorrido pelos saberes escolares e a sua efetivação em forma de currículos e práticas educativas, constitui-se no foco dos estudos sobre o currículo, na interface com suas outras dimensões.

Numa perspectiva amparada nas teorias de Walter Benjamin (1993) duas dimensões separam o currículo – o saber e o conhecimento. Se o saber é fruto da experiência – única –, o conhecimento seria, a tentativa da humanidade em transferir saberes de uns para outros, porém o que seria transferido não é o saber em si, que só pode ser adquirido por quem viveu a experiência, por quem bebeu na fonte da sabedoria. A possibilidade de vivenciar experiências educativas significativas no âmbito das escolas poderia servir de referência para a superação dos atuais modelos de currículos escolares fundados nas experiências dos outros, a que convencionamos chamar de conhecimento, mas que na verdade é a face mais perversa do colonialismo no currículo escolar.

Outros autores se debruçam sobre o assunto. Para Michel Foucault (2000) “o núcleo do currículo é o discurso”; a instituição de uma teoria sobre o currículo ou de uma ciência do currículo é, pois, precedida por uma prática discursiva sobre o currículo, indispensável a sua própria constituição, se o saber constitui-se em práticas discursivas, o currículo escolar é o instrumento de sua construção e distribuição no espaço escolar. Furquim (1992), define currículo como o processo de seleção cultural que diferentes escolas e docentes fazem no interior da cultura, portanto, o currículo é seleção cultural que se opera de forma intencional. Para Chervel (1990) currículo escolar é um conteúdo de ensino a serviço de uma finalidade educativa, os conteúdos explícitos, que constituem o núcleo das disciplinas. Para J. Dewey (2001: 193) não se pode compreender a natureza do currículo dissociada do papel do professor, . A este respeito apresenta as seguintes considerações, “cuja tarefa consiste em definir e interpretar a cultura e o ideal da sociedade para a geração futura”. Philippe Perrenoud (apud Forquin, 1992) aborda o currículo escolar a partir de duas dimensões: o currículo formal ou oficial – aquele prescrito pelo Estado e seus agentes públicos; e o currículo real – aquele desenvolvido pelos professores no seu cotidiano.

Young (2007) assegura que a escola é prioritariamente um agente de transmissão de culturas ou de conhecimentos, e suscita questões como: que conhecimento deve a escola transmitir? Identifica duas dimensões do currículo escolar – uma ligada aos fazeres práticos da vida cotidiana, e outra, aos conhecimentos teóricos desenvolvidos no âmbito do conhecimento científico na universidade, descreve ainda o caráter elitista e excludente desempenhado pela escola, e a importância do currículo neste processo.

Contudo, quais são os saberes, culturas, práticas, conhecimentos, e experiências que fazem parte e ocupam espaço no âmbito dos currículos escolares?

Com vistas a resposta da pergunta em questão, adotou-se no Brasil, uma legislação com uma educação antirracista, por meio da Lei Federal nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que institui a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura da África e Afro-Brasileira, e da contribuição das populações de matrizes africanas, por meio da sua inserção no currículo escolar, visando à reeducação positiva das relações étnico-raciais e a superação das práticas escolares discriminatórias e excludentes contra os alunos negros e afro-descendentes.

3. A Lei Federal nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003 e a legislação correlata

A Lei Federal nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003²⁸, altera a Lei Federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB -, acrescentando a esta os artigos 26A e 79B, nos termos em que segue,

(...) Art. 1º - A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes artigos. 26-A, 79-A e 79-B: "Art. 26A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira () Parágrafo 1º - O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil () Parágrafo 2º - Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial, nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (); Art. 79-A. (Vetado) (); Artigo 79-B - O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'". (Brasil, 2003).

Por meio da alteração à legislação existente, a Lei Federal 10.639/2003 acrescenta o artigo 26A, institui a obrigatoriedade da inclusão do estudo da História e Cultura Afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, tanto oficiais quanto particulares.

No parágrafo primeiro deste artigo, a lei determina que o conteúdo programático a que se refere o novo artigo, compreende o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no

²⁸ As alterações e modificações inseridas na Lei Federal 9.394/1996 e na Lei Federal n. 10.639/2003 pela Lei Federal n. 11.645 de 10 de março de 2008, não invalidam e nem revogam nenhuma das duas anteriores, que continuam tendo a sua validade; mas acrescenta a referida lei, a abordagem também da questão indígena.

Brasil, a cultura negra brasileira, e, o negro na formação da sociedade nacional, e que tal perspectiva, deve resgatar a contribuição do povo negro nas diversas pertinentes a nossa História. Neste parágrafo, está posto, por um lado, que esta alteração de natureza legal deve contemplar os estudos brasileiros na perspectiva das diásporas africanas, ou seja, que não é possível estudar a História Afro Brasileira dissociada da História da África e vice-versa; e por outro, que esta história deve ser implementada na perspectiva do reconhecimento, da promoção e da valorização da luta, da cultura e da história dos negros. Os estudos Afro Brasileiros fundados da “historiografia da escravidão”, os estudos que visam entender a África separada do Brasil, bem como, aquelas que buscam compreender a história e cultura dos negros dissociadas de uma perspectiva africana, não somente não contemplam o disposto nesta lei, mas vão na direção contrária do que a mesma dispõe.

No parágrafo segundo a lei dispõe que “Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial, nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira”.

Ao afirmar que tais conteúdos são obrigatórios em todo o currículo escolar não faz distinção entre níveis e modalidades de ensino, portanto, tal obrigatoriedade se estende da educação infantil ao ensino superior, bem como, do ensino presencial passando pela Educação de Jovens e Adultos – EJA, pelo Ensino Técnico, e também pela Educação a Distância - EAD.

Também estende esta obrigatoriedade a todas as disciplinas e áreas de conhecimento que compõem o currículo escolar, “em especial, nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras”.

Evidencia-se que o caráter especial conferido as áreas Educação Artística, Literatura e História, dizem respeito a natureza e conteúdos que compõem os objetos de estudo destas áreas de conhecimento, o que não significa em nenhuma hipótese, que as demais áreas de conhecimento estão isentas do cumprimento do que dispõe a lei.

O artigo 79A foi vetado pelo presidente da República.

O artigo 79B da Lei Federal nº 9.394/96 instituído pela Lei Federal 10.639/2003, determina também a inclusão do dia 20 de novembro no calendário escolar como dia da Consciência Negra. Novamente não faz nenhuma distinção entre níveis e modalidades de ensino, portanto, todas as instituições escolares, sejam elas de educação básica ou ensino superior, de ensino presencia, EJA, EAD ou mesmo ETEC, estão obrigadas a incluir esta data no calendário escolar.

No que se refere ao conteúdo da Lei Federal é necessário desmistificar alguns aspectos importantes. O primeiro é que a aprovação da Lei não é um ato isolado do poder público, mas fruto de uma luta histórica protagonizada pelo movimento negro, por educadores, militantes e ativistas da luta antirracista, que de longa data, em nosso país, tem denunciado as condições de vida e a segregação racial do povo negro, e também, reivindicado novos caminhos para a superação das condições de vida relegadas aos descendentes de Africanos em nosso país, por meio de práticas sociais e pedagógicas de combate a violência e a discriminação racial (Paula, 2009).

A Lei em questão parte da constatação de que a escola e a educação brasileira constituem-se em locus privilegiado de construção e disseminação de teorias e práticas racistas em relação aos alunos negros. Essas atitudes edificam um currículo escolar, que legitima práticas racistas, em nome do fortalecimento de uma concepção fundada no eurocentrismo judaico-cristão e fruto da cultura ocidental. Esta constatação nos leva à compreensão de que, ao propor a inclusão dos estudos abordados nesta pesquisa, a Lei pretende impulsionar atitudes de combate à discriminação racial destes povos, designados negros e/ou afro-brasileiros, e, neste sentido, determina a construção de uma educação antirracista (Idem).

A aprovação dessa Lei não significa simplesmente inserir determinados conteúdos no currículo escolar que aborde os conteúdos discriminados no seu texto. Torna-se necessário repensar a estrutura do atual currículo escolar constituído a partir de uma única vertente de seleção, a europeia, de forma que essa ação possibilite aos grupos excluídos a sua inserção de forma plena no meio escolar, tanto sob o ponto de vista da presença física, quanto sob o ponto de vista do reconhecimento deste como espaço de construção de múltiplas identidades, dentre as quais, a afro-brasileira. Falar da Lei, sem refletir sobre os seus objetivos gerais, leva ao equívoco de trabalhar conteúdos deslocados do seu contexto, sem compreender a sua intencionalidade (Ibidem).

Conforme se vê, a Lei Federal nº 10.639/2003 é muito mais ampla do que as possíveis lacunas e imprecisões que os seus críticos tentam lhe atribuir²⁹. Suas disposições e intenções legais estão bem nítidas e evidentes. Contudo, as resistências à sua implementação, tanto na educação básica como no ensino superior, em função do racismo instituído no imaginário e nas práticas dos professores, pesquisadores e intelectuais colonizados pelo eurocentrismo e aprisionados pelo racismo, são mais evidentes ainda³⁰.

Uma educação emancipadora que neste caso, significa uma reeducação positiva das relações raciais e étnicas destes professores, pesquisadores, intelectuais e demais profissionais do ensino, faz-se urgente, com instrumento de construção de uma sociedade de fato democrática.

Esta ação encontrará respaldo em duas disposições legais regulamentadoras da Lei Federal 10.639/2003, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação – CNE: o Parecer nº 03, de 10 de março de 2004 e a Resolução nº 01, de 17 de junho de 2004, da Câmara Plena do Conselho Nacional de Educação, que institui as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana”.

4. Considerações finais

²⁹ A este respeito ver: Abreu, M., & Mattos, H. (2008). Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. *Estudos Históricos, Rio de Janeiro*, 21(41), 5-20.

³⁰ A este respeito ver: Silva, G. (2013). *Arcabouço jurídico normativo pedagógico da Lei Federal 10.639/2003 na Universidade Federal de Uberlândia: avanços e limites*. Uberlândia/MG: Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – PPGED/UFU. (Dissertação de Mestrado).

A Lei Federal 10.639/2003 e as suas disposições legais correlatas são evidentes, tratá-se de um novo ordenamento jurídico-pedagógico que instituem a obrigatoriedade de uma educação antirracista com vistas a implementação de uma educação que reconheça, valorize e incorpore as africanidades com vistas as relações raciais positivas, na perspectiva de superação do eurocentrismo/colonialismo/racismo.

Questões gerais e paliativas como multiculturalismo, interculturalidade, diversidade cultural, dentre outros enfoque aparecem como formas de fugir do assunto, de não identificar quem são os sujeitos excluídos culturalmente, quem são os sujeitos violentados pela cultura do racismo.

O racismo é uma das mais violentas e antigas formas de opressão praticadas contra toda a sociedade, e em particular, em relação aos alunos negros. O empoderamento dos professores rumo a uma educação positiva das relações étnico-raciais com vistas ao reconhecimento e valorização dos negros e afrodescendentes no espaço escolar, constitui-se numa ação pedagógica emancipadora pois, permite ao professor libertar-se do racismo, bem como, tomar consciência da necessidade de construir no âmbito da sua prática pedagógica um ambiente propício para que os alunos negros e não negros, também se libertem desta opressão, pois o racismo não oprime somente o negro, oprime também o branco que se torna escravo de um mito, um estigma, uma ideologia, um sistema social de dominação e exclusão.

5. Referências

- Benjamin, W. (1993). *Magia e Técnica, Arte e Política: Ensaios Sobre Literatura e História da Cultura*. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense.
- Brasil. (2003). Lei Federal nº 10.639, de 09 de Janeiro de 2003. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- Brasil. (2004). Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer do Conselho Nacional de Educação - Câmara Plena (CNE/CP) nº 3, de 10 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.
- Brasil. (2004). Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução do Conselho Nacional de Educação - Câmara Plena (CNE/CP) nº 01, de 17 de junho de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.
- Forquin, Jean – Claude (1992). Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria e Educação*. Porto Alegre, 5, 28-49.
- Foucault, M. (1984). *Microfísica do Poder*. 4ª Edição, Rio de Janeiro: Graal.
- Foucault, M. (2000). *A Arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 6ª Edição, Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Foucault, M. (2008). *A Ordem do Discurso*. 17ª Edição, São Paulo: Edições Loyola. (Leituras Filosóficas).
- Nascimento, A. (2002). *O Brasil na mira do pan-africanismo*. Salvador: EDUFBA/CEAO.

- Paula, B. (2013). *O Estudo da História e Cultura da África e Afro-brasileira: formação, saberes e práticas educativas*. Tese de Doutorado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – PPGED/UFU.
- Paula, B. (2009). O Ensino de História e Cultura da África e Afro-brasileira: da experiência a reflexão. In S. G. Fonseca (org.), *Ensinar e aprender História: formação, saberes e práticas educativas* (pp. 171-198). Campinas: Alínea Editora.
- Silva, G. (2013). *Arcabouço jurídico normativo pedagógico da Lei Federal 10.639/2003 na Universidade Federal de Uberlândia: avanços e limites*. Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – PPGED/UFU.
- Young, M. (2007). Para Que Servem As Escolas? In Daniels, Lauder & Porter, *The Routledge Companion to Education*. (Tradução de Márcia Barroso).USA: Routledge.

O programa “Novos Talentos” em uma Formação Continuada no uso de Tecnologias Educacionais

Elcio Schuhmacher, Dr.

Universidade Regional de Blumenau – FURB- SC – Brasil.

E-mail: elcio@furb.br

Vera Rejane N. Schuhmacher, Dr^a

Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL - SC – Brasil.

E-mail: vera.schuhmacher@unisul.br

Resumo - Neste trabalho são apresentadas atividades realizadas na formação continuada de professores no uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), em escolas da rede pública da região de Blumenau-SC. A formação foi oferecida pelo Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática - (PPGECIM) e financiada pela CAPES/Programa Novos Talentos. A metodologia de ensino no processo de formação continuada foi analisada na perspectiva sociocultural definida por Vygotski, incluindo os aspectos individuais e estruturais das escolas participantes. A formação procura minimizar a distância entre a formação inicial, a necessidade da escola, em termos de recursos tecnológicos e a utilização das TIC pelos professores em sua prática docente.

A análise evidenciou um envolvimento maior dos professores nas atividades propostas. Entretanto perceberam-se obstáculos didáticos e estruturais presentes, no uso das TIC, fato que pode ser justificado devido à falta de conhecimento dos recursos didáticos disponíveis na escola.

Palavras-chave: Formação Continuada, Tecnologias Educacionais, Ensino/Aprendizagem.

Introdução

A sociedade “se rendeu” a ideia de que a tecnologia serve para mudar à vida das pessoas, ou seja, ser reconhecido, nesta nova sociedade, significa dominar a técnica e ter a “última” tecnologia. Além disso, tem-se que as tecnologias veem além de acelerar o ritmo da vida, estressar, mantém pessoas conectadas e exige uma demanda de conhecimentos e habilidades que tempos atrás não faziam necessárias.

A tecnologia mudou as relações sociais e de trabalho, fez surgir novas competências e esta a exigir novos conhecimentos e literacias³¹, entre elas a literacia da informação e mediática, aspectos que estão sendo considerados essenciais nesta sociedade que está em constante evolução.

Com as mudanças impostas pela tecnologia na sociedade, as formas de ensinar também sofrem influências, professores estão sendo solicitados e mesmo exigidos, que as suas aulas, agora consideradas convencionais, sejam mudadas, pois estão ultrapassadas. É inevitável então se perguntar: Que mudanças são importantes para a Educação? Quais são as novas competências pedagógicas sujeitas ao professor? Como inserir o processo de ensino/aprendizagem nesta tecnológica sociedade? É por meio da tecnologia que se tem Ensino de qualidade? Ou se quer

³¹ O significado de *literacia* que temos em mente é de “ter capacidade para ou sobre”.

uma Educação de qualidade?

Moran diferencia os conceitos Ensino e Educação, onde:

“o Ensino destina-se a ajudar os alunos a compreender áreas específicas do conhecimento (ciências, história, matemática), enquanto a Educação vai além do ensinar, é ajudar os alunos a integrar ensino e vida, conhecimento e ética, reflexão e ação, é ajudar a integrar as dimensões da vida e encontrar o caminho intelectual, emocional, profissional que leve o indivíduo a realização e contribuição para a mudança social.” (Moran, 2000: 12)

O autor vai além, diz que educar é transformar a vida em processos permanentes de aprendizagem (Aprendizagem ao Longo da Vida³²). Pois a dinâmica da tecnologia se apresenta em diferentes contextos: nas novas competências exigidas do sujeito na sociedade; em espaços educacionais e nas formas de ensinar e aprender.

Nesse sentido, a configuração do sistema de ensino, marcado pela presença das tecnologias, aponta para mudanças nas relações espaço-tempo e suscitam reflexões na tentativa de articular ações que alterem a dinâmica atual do modelo de escola, na qual as disciplinas se apresentam de forma isolada e a aprendizagem é solitária.

“O que precisamos para refletir sobre o computador, nada tem haver com sua eficiência como ferramenta de ensino. Precisamos saber de que maneira ele vai alterar nossa concepção de aprendizado e como, em conjunção com a televisão, ele minará a velha ideia de escola.” (Postman, 1994: 28)

Viabilizar uma formação para o professor incorporar as tecnologias na sua prática didática, necessita promover a construção de competências pedagógicas frente às tecnologias digitais. A partir da construção dessas competências, o trabalho do professor pode ser reorganizado de acordo com as necessidades no processo ensino/aprendizagem. Promovendo uma cultura profissional articulada com as tecnologias educacionais.

O projeto Novos Talentos desenvolvido, parte da premissa, que para ocorrer mudanças é fundamental oferecer uma formação continuada que leva em conta o contexto sociocultural do profissional e a sua relação com as tecnologias existentes e que toda prática didática nova só é utilizada com desenvoltura e naturalidade ao fim de uma técnica de apropriação. Esta formação envolve as duas facetas: a tecnológica e a pedagógica.

Ao analisar os desafios que estas tecnologias trazem ao professor, considera-se, em primeiro lugar, o papel que elas estão a ter na sociedade e os processos de transformação que ocorrem na escola. Esta abordagem, em uma perspectiva vigotskiana, possibilita a construção de situações de ensino e aprendizagem favorecidas pela mediação do conhecimento socializado, como ressalta o autor ao referir-se à *“reconstrução interna de uma operação externa”* (Vygotsky, 1999: 63).

Para superação destes desafios na formação docente se procura redimensionar as práticas

³² Inserção do Autor: Considera-se aqui **Aprendizagem ao Longo da Vida** não somente a aprendizagem individual, mas a que ocorre na família, na comunidade, no trabalho, pelos meios de comunicação de massa, na participação social, no exercício da própria cidadania.

metodológicas dos cursos de capacitação, e levar em conta a realidade em que a comunidade escolar está inserida, possibilitando a construção de novos olhares sobre a prática escolar. Nesta perspectiva, segundo Nóvoa (2011) *é relevante repensar o cotidiano na formação de professor e da prática docente.*

Refletir sobre as práticas pedagógicas requer fundamentos teóricos que possibilitem incorporar as tecnologias educacionais criticamente, de modo a superar a visão instrumentalista desses recursos. Assim, entende-se que a utilização das tecnologias contribui para a construção de novas competências por parte do professor como do aluno.

Novas possibilidades na formação continuada

Do mesmo modo a formação docente acompanha a vida do profissional em todas as etapas de sua vivência, considerando aspectos socioculturais, faz parte de um processo em constante desenvolvimento. Nóvoa (2011) ressalta a importância da formação docente ao longo do processo de profissionalização:

“[...] articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; atenção aos primeiros anos do exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas; valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação; importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipa, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores; etc.” (Nóvoa, 2011: 15)

A capacitação do professor é um processo constante e dinâmico, a ação e a formação apesar de serem atividades diferentes se inter-relacionam de modo a um complementar a outra. Concebendo a formação como um processo permanente é inviável que ela fique à margem do ambiente educativo e seja tratada como uma atividade a parte da vivência do professor.

“[...] um processo complexo [de constituir-se professor] que não é isolado do restante da vida e envolve o professor como uma totalidade humana permeada de sentimentos, desejos, utopias, saberes, valores e condicionamentos sociais e políticos.” (Fiorentini & Castro, 2003: 124)

No que diz respeito os desafios inerentes à profissão docente é permeada pela busca de soluções para dar conta de todas as atribuições que lhe foram conferidas, deste modo “*A sociedade mudou e o que se espera da escola é, hoje, diferente daquilo que se esperava há cem anos [...]*” (Nóvoa, 2011: 39).

Essa nova demanda nos remete a uma formação do professor que contemple a utilização das tecnologias educacionais em espaços educativos. Entende-se que as transformações tecnológicas implicam redimensionar o papel da formação dos professores superando a distância dos docentes em relação às tecnologias educacionais.

Influenciada por este contexto, iniciativas governamentais implementam programas de políticas públicas com o propósito de oferecer aos professores uma formação continuada que possibilite a

incorporação das tecnologias educacionais nas atividades pedagógicas. A legislação educacional prevê que o domínio das novas tecnologias é essencial para o trabalho docente.

No PNE – Plano Nacional de Educação (PNE - PL 8035/10), a formação continuada está incluída entre as 20 metas do plano com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino, o Plano Nacional de Educação (2001: 50) já previa “*assegurar a melhoria da infraestrutura física das escolas, generalizando inclusive as condições para a utilização das tecnologias educacionais em multimídia...*”.

Diante do exposto algumas questões são essenciais e servem para refletir sobre a temática da capacitação docente. Os cursos de formação docente atendem a demanda atual do trabalho docente? As novas competências necessárias para o educador são trabalhadas nos cursos? Os professores tem percepção das contribuições que as tecnologias educacionais no espaço educativo? Responder a essas questões podem apontar caminhos para uma formação docente efetiva.

Desse modo, a importância da mediação no complexo processo de formação continuada do professor pode contribuir para reconstrução de saberes atendendo as novas demandas em curso. A proposta de mediação nos estudos de Vygotski pode servir como um importante referencial nas práticas da formação continuada, pois suas pesquisas fundamentam-se na relação entre o homem e o mundo.

É importante salientar que essa relação não ocorre de forma direta, durante esse processo a mediação desempenha um papel fundamental na intervenção como nos esclarece Oliveira:

“Um conceito central para a compreensão das concepções vygotskianas sobre o funcionamento psicológico é o conceito de mediação. Mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento.”
(Oliveira, 1998, p.26)

Considerando as demandas de novas práticas da formação docente, os estudos de Vygotsky sobre mediação oferecem subsídios para promover abordagens no contexto da educação que provocam transformações no desenvolvimento humano.

A abordagem mediadora considera que os signos linguísticos e ferramentas construídas culturalmente sejam utilizados em situações de ensino e aprendizagem e, portanto poderão ser utilizadas na formação de professores. *A nova realidade tecnológica coloca a nossa disposição recursos que por si só não bastam, exigem uma abordagem mediadora provocando um deslocamento no trabalho do professor*, como aponta Kenski (2008).

O papel do professor frente às tecnologias educacionais tende a ser ampliado e mais intenso, ele passa a ter a sua disposição inúmeras possibilidades didáticas a serem exploradas. Nesse sentido é essencial que o docente tenha o domínio de fundamentos teóricos capacitando-o a intervir no processo de construção do conhecimento.

Por tudo isso, as estratégias das práticas da formação continuada dos professores caminham para o fortalecimento no processo de ensino e aprendizagem, quando considerados a valorização do trabalho em equipe e os aspectos individuais e sociais do exercício da docência.

Trajetória Metodológica

A abordagem qualitativa foi utilizada como metodologia da pesquisa, pois vem se destacando nas pesquisas sociais como prática mais apropriada. A abordagem fenomenológica também está presente na tentativa de entender aspectos particulares frente às tecnologias educacionais.

O Programa Novos Talentos, aprovado no edital da CAPES em 2013 tendo como objetivo principal oferecer cursos de formação continuada para professores da rede pública oportunizando condições para compartilhamento de saberes e reflexões sobre a prática docente, como forma de propor alternativas para a construção do conhecimento.

A formação continuada realizada no programa é desenvolvida pelo PPGEICIM é direcionada para os professores da rede pública de ensino da região de Blumenau-SC, visa incorporar as tecnologias educacionais nas práticas pedagógicas.

A capacitação foi realizada em quatro escolas com carga horária de 8 a 16 horas em duas etapas: a primeira etapa dividida em dois momentos: o primeiro de reflexão sobre as tecnologias e a tecnologia na educação, familiarização e contato do professor com recursos educacionais disponíveis na escola e tempo para planejamento; no segundo momento ocorre à discussão sobre a utilização das tecnologias na prática de ensino para aprofundamento nas relações pedagógicas e socialização das experiências.

Na segunda etapa, para identificar as contribuições da prática da formação docente no uso dos recursos tecnológicos, buscou-se entender a realidade das escolas, de maneira a observar, explicar e compreender comportamentos e posicionamentos dos participantes da formação continuada, para isso utilizaram várias técnicas de coletas de dados: diário de bordo, fotografias, questionários por meio do googledocs, atividades postadas na página do Facebook: <https://www.facebook.com/profile.php?id=100008316738161> criados para a formação continuada.

Mediante o uso dessas informações, procurou-se, verificar sentidos e significados de situações particulares, identificar posicionamentos e verificar possíveis relações entre práticas e discursos relacionados à utilização das tecnologias educacionais.

Resultados e Análise da Metodologia

Os resultados da capacitação demonstraram haver uma aproximação forte no compartilhamento de saberes e reflexões sobre a formação, a prática docente com as necessidades da escola, em relação às TIC, pois o conhecimento do ambiente educativo permitiu direcionar as atividades de modo a atender o propósito da formação continuada e do saberes do trabalho do professor.

A reorganização da prática docente a partir de uma nova cultura exige reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem, dessa forma percebeu-se na primeira etapa ao levantar a temática das tecnologias, usando do método de recolha de dados um questionário, que os professores enumeraram mais pontos positivos que negativos relacionados ao tema de discussão.

Demonstrando que os professores percebem a influência das tecnologias nas salas de aula, e alegam que as TIC alteram a dinâmica do processo de ensino e aprendizagem. Porém, foi enfatizada a grande dificuldade de “prender” a atenção por parte dos alunos, devido ao uso do celular e ou do computador.

Diante das reflexões procuraram-se alternativas, entre elas, a possibilidade de alterar a prática do professor, com situações que envolvam os alunos de modo a promover uma troca de experiências no sentido de transformar a relação com o conhecimento.

Entretanto, alguns aspectos foram ressaltados como impedimento à utilização das tecnologias, smartphones e computadores, em sala de aula, e de uma maneira geral a infraestrutura é citada pela maioria, por apresentar o maior obstáculo (Obstáculo Estrutural), na aplicação de uma proposta pedagógica. Essa resistência de muitos professores se justifica por entraves gerados pela infraestrutura o que acaba criando um sentimento de desmotivação no que diz respeito à utilização das tecnologias educacionais.

Embora as discussões relacionadas à infraestrutura fossem incisivas, os professores ressaltaram que buscam estratégias para contornar essas dificuldades. Chegando a permitir muitas vezes o uso do celular em sala como forma de viabilizar o processo de ensino e aprendizagem.

No segundo momento ao apresentar os recursos tecnológicos que a escola disponibiliza (figura 1), as ações claras sobre o uso das tecnologias educacionais permitiu a exploração das diferentes mídias, essa abordagem possibilitou o conhecimento e a familiaridade dos professores com essas tecnologias.



Figura 1: Apresentação das tecnologias educacionais

Pode-se constatar que a formação desenvolvida na escola favorece a articulação dos saberes com a realidade da escola. “Os professores e a administração da escola, através dessa vivência, vão adquirindo conhecimento sobre como implantar a informática como recurso pedagógico na escola” (Valente, 1998: 7).

Na segunda etapa, o primeiro momento privilegiou as discussões que ofereceram subsídios para compreender alguns aspectos do posicionamento dos participantes acerca da formação continuada no uso das tecnologias. É importante destacar a receptividade dos professores em relação à capacitação, pois quando desenvolvida no ambiente de trabalho essa aproximação materializa novos olhares na formação e na sua prática pedagógica.

A possibilidade da formação nas escolas também permitiu um acompanhamento e até a participação de alguns gestores, o que contribuiu para a motivação dos professores.

Destaca-se que possibilidades na perspectiva da gestão educacional, também privilegia o processo de ensino e aprendizagem. No relato de uma gestora, em relação à articulação dos recursos tecnológicos com a gestão escolar, em relação ao conselho de classes, foi ressaltado como um “facilitador na reorganização da prática docente a partir de uma nova ótica”.

O segundo momento foi marcado pela socialização dos trabalhos, de acordo com as respostas do questionário, foi constatado que a maioria dos professores tem acesso a redes sociais, por isso foi criada uma página na rede social Facebook, para divulgação e troca das experiências dos professores. O objetivo de valorizar a vivências das práticas pedagógicas é permeado pela divulgação de seus trabalhos. Desse modo a troca de experiências é favorecida além do espaço escolar consolidando práticas diferenciadas na atividade docente.

Os trabalhos socializados na escola (Figura 2), e posteriormente postados no Facebook, levaram a reflexão e a possibilidade real de implementar propostas de ensino inovadoras. Os docentes tiveram a percepção que a materialização de novas possibilidades de ensino é viável diante das propostas construídas por eles ao longo da formação continuada.



Figura 2: Socialização das propostas de trabalho

Considerações Finais

A análise dos dados aponta indicativos para um redimensionamento nos modelos de formação continuada, pois são poucos os professores que incorporam as tecnologias educacionais na sua prática docente.

Na análise dos desafios que as tecnologias trazem ao professor foram considerados em primeiro lugar, o papel que elas estão a ter na sociedade, bem como os processos de transformação que estão a ocorrer no cotidiano deles.

Encontrou-se atitudes muito diversas em relação às TIC, alguns procuram evitar o uso das Tecnologias, alegando não fazerem uso do computador, não ter E-mail e nem acessar redes sociais; outros usam e-mail, redes sociais, fazem pesquisa, via sítios de busca, mas não sabem como as integrar na sua prática pedagógica. Outros, ainda, procuram usá-las nas suas aulas sem, contudo, alterar as suas práticas.

Uma minoria procura usar das TIC em sua prática pedagógica, fazendo uso de Objetos de Aprendizagem ou recursos tecnológicos, porém defronta-se com muitas dificuldades (Obstáculos Estruturais e Pedagógicos).

Como princípio do projeto, afirmasse que toda técnica nova, só é utilizada com desenvoltura e naturalidade no fim de um longo processo de apropriação. No caso da tecnologia Educacional, este processo envolve claramente duas facetas: a tecnológica e a pedagógica.

Tem-se que o modelo de formação continuada desenvolvido no ambiente escolar possibilitou aproximar a capacitação das duas facetas e principalmente com a realidade das unidades de ensino, uma vez que foram observadas as reais necessidades e as demandas das escolas em termos de Tecnologias Educacionais.

Nesse sentido, alguns fatores devem ser levados em conta na construção de estratégias das práticas de formação continuada, entre eles pode-se destacar: a valorização da profissão docente, apoio técnico e infraestrutura adequada. Como ressalta Kenski:

“[...] assumir o uso das tecnologias digitais no ensino pelas escolas, requer que ela esteja preparada para realizar investimentos consideráveis em equipamentos e, sobretudo, na viabilização das condições de acesso e de uso dessas máquinas [...]”
(Kenski, 2003: 70).

Acredita-se que, para a incorporação das tecnologias educacionais, a formação continuada deve levar em conta também as necessidades da escola. No desenvolvimento profissional do professor, a formação deve dar voz a esses e direcionar as estratégias, com o propósito de incorporação das tecnologias educacionais na prática pedagógica. Por consequência, o destaque da formação é o professor descobrir seus saberes tecnológicos, não apenas para inserir-se na sociedade tecnológica, mas também para transformar a sociedade em que o aluno está inserido.

Chega-se a conclusão que os programas de formação continuada devem discutir o posicionamento crítico-reflexivo dos professores e dialogar com estes na busca das demandas a serem superadas, que esbarram nas condições precárias da infraestrutura (tecnologia) e frente a obstáculos pedagógicos, pois a profissão do professor deve constituir-se em uma dimensão política e social.

Agradecimentos

À CAPES/Novos Talentos, – Fundação Fritz Muller, e Universidade Regional de Blumenau – FURB.

Referências

- Brasil, (2001). *Plano Nacional de Educação*. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>.
(Acessível em 10 março de 2015).
- Carreta, A.S.J. (2011). *Zona de Desenvolvimento Proximal: Espaço de intervenção pedagógica para a formação continuada de professores de matemática*. Mestrado em Ensino de Ciências Exatas, na área de especialização em Ensino de Matemática, Centro Universitário Univates.
- Florentini, D., & Castro, F.C.(2003). *Formação de professores de Matemática: Explorando novos caminhos com outros olhares*. Campinas: Mercado de Letras.
- Kenski, V. M.(2008). *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. São Paulo: Papirus.

- Moran, J. M., Masetto, M.T., & Behrens, M. A. (2000). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus.
- Nóvoa, A. (2011). *O regresso dos professores*. Pinhais. Melom.
- Oliveira, M. K. (1998). *Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento: Um Processo Sócio Histórico (Pensamento e Ação no Magistério)*. São Paulo: Scipione.
- Postman, N.(1994). *Tecnopólio: a rendição da cultura à tecnologia*. São Paulo: Nobel.
- Valente, J. A. (2014). *A telepresença na formação de professores na área de informática em educação: implantando o construcionismo contextualizado*. <http://www.ism.dei.uc.pt/ribie/docfiles/txt200342421644232-pdf> . (Acessível em 10 março de 2015).
- Vygotsky, L. S.(1999). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Formação de Professores para a Educação a Distância no Brasil

Estael Lúcia Vasconcelos

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
estaelvasconcelos@hotmail.com

Prof. Dra. Maria Aparecida Silva

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
masilva988@hotmail.com

Resumo – Devido as transformações em âmbito mundial, tanto nos processos produtivos, quanto na sociedade e na cultura, o Brasil introduziu a modalidade de Educação a Distância como forma de inclusão de vários segmentos da sociedade que não tem condições de acesso aos cursos presenciais. No âmbito da EaD, indaga-se sobre a demanda de formação de professores para atuar nessa modalidade de ensino. A legislação brasileira - Lei n. 9394/96, regulamenta que todos os docentes deveriam ter formação de nível superior, para ministrar as aulas para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Assim, os docentes e instituições deveriam ajustar-se às novas normas, no prazo de dez anos. Neste texto, procura-se verificar se tal exigência foi atendida, decorridos os dez anos, e qual a demanda pela formação de professores habilitados, e, de modo específico, qual a demanda por formação de professores para lecionarem na modalidade Educação a Distância (EaD).

Palavras-chave: Formação; Professores; EaD.

1 Introdução

Os diferentes países tiveram que adequar seu sistema educativo para atender às exigências das transformações, tanto nos processos produtivos, com a introdução de novas tecnologias e de novas formas de organização do trabalho (Toyotismo), quanto na sociedade e na cultura. Neste sentido, o Brasil introduziu a modalidade de Educação a Distância como forma de inclusão de vários segmentos da sociedade que não têm condições de acesso aos cursos presenciais. No âmbito da EaD, indaga-se sobre a demanda de formação de professores para Educação a Distância.

Para responder esta pergunta, considera-se necessário fazer presente o que prescreve a legislação brasileira sobre o tema formação de professores, de modo geral. A Lei Ordinária que regulamenta a Educação Brasileira a partir do capítulo da Constituição é a Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Esta, estabelece em seu artigo 62, que todos os docentes deveriam ter formação de nível superior, para ministrar as aulas para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Assim, os docentes e instituições deveriam ajustar-se às novas normas, no prazo de dez anos.

Neste texto, procura-se verificar se tal exigência foi atendida, decorridos os dez anos, e qual a demanda pela formação de professores habilitados, e, de modo específico, qual a demanda por formação de professores para lecionarem na modalidade Educação a Distância (EaD). Para o alcance desse objetivo buscar-se-ão dados junto ao Ministério de Educação e será feita uma análise desses à luz da literatura sobre o tema.

O presente texto compõe-se das seguintes partes: 1 Introdução; 2 Globalização econômica, transformações nos processos produtivos e na organização do trabalho, bem como mudanças socioculturais e ampliação do atendimento à demanda escolar; 3 Formação de professores e, de modo específico, formação de Professores para a EaD, decorridos 10 anos da Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996; e 4 Considerações Finais.

2 Globalização econômica, transformações nos processos produtivos e na organização do trabalho, bem como mudanças socioculturais e ampliação do atendimento à demanda escolar

Após a crise estrutural do capitalismo, por volta dos anos 70 do século XX, várias transformações foram observadas na sociedade. As grandes empresas e seus monopólios tomaram papel central no cenário econômico. Por conseguinte, constata-se o fortalecimento e o aumento do poder das classes capitalistas (burgueses e gestores), constituindo-se em um quarto poder do Estado Amplo, que passa a interferir decisivamente no planejamento geral da economia, mas também, de modo direto ou indireto em todas as esferas do social e do cultural, criando as condições gerais de produção, antes, quase exclusivamente atribuições do Estado Restrito (Legislativo, Executivo e Judiciário). Entre essas condições gerais de produção destaca-se a educação.

A tônica dos dias atuais não é mais a formação para o desempenho de atividades menos complexas necessárias no taylorismo-fordismo, com base em qualificações profissionais especializadas, para a ocupação de postos específicos no mercado de trabalho. No Toyotismo, à medida que há a possibilidade do aumento da transferência de trabalho vivo para o trabalho morto, da exigência do desempenho de multifunções, do risco do desemprego (pois o trabalho está em constante mudança), a ênfase recai sobre a articulação entre o desenvolvimento e o aprimoramento de competências e habilidades.

Neste contexto, torna-se necessária a ampliação da oferta da educação pública para segmentos antes excluídos do processo de escolarização, bem como reformulações curriculares, que superem a defasagem do educando em relação ao tempo, espaço, conteúdo e aprendizagem. A palavra da moda, na época, é flexibilização. Como afirma Giolo (2010: 1273) “os currículos foram diversificados e enxugados; novos cursos mais breves, baratos e alinhados com as demandas imediatas e locais da clientela (os tecnológicos, especialmente) foram criados; e novas modalidades começaram a ser experimentadas (a EaD, sobretudo)”.

De modo a dar visibilidade à procura por cursos de EaD, apresentam-se a seguir, os dados do Censo Escolar Brasileiro de 2013, que demonstram em termos quantitativos a procura por cursos de EaD. Apesar do baixo número da relação de candidatos inscritos/vaga, observa-se uma procura de quase vinte por cento do número total de candidatos inscritos, conforme tabela a seguir:

Região/Instituições	Vagas Oferecidas		Candidatos Inscritos		Relação Candidatos Inscritos/Vaga	
	Graduação Presencial	Graduação a Distância	Graduação Presencial	Graduação a Distância	Graduação Presencial	Graduação a Distância
Norte	40.195	4.352	445.686	13.584	11,1	3,1
Nordeste	164.753	40.141	1.962.278	65.114	11,9	1,6
Sudeste	688.367	838.666	2.857.144	580.706	4,2	0,7
Sul	155.789	503.758	658.896	553.928	4,2	1,1
Centro-Oeste	58.788	251.510	491.274	216.028	8,4	0,9
Brasil	1.107.892	1.638.427	6.415.278	1.429.360	5,8	0,9

Tabela 1: Número de Vagas Oferecidas, Candidatos Inscritos, Relação Candidatos Inscritos/Vaga Oferecida por Processos Seletivos, nos Cursos de Graduação Presenciais e a Distância, segundo as Regiões Geográficas – 2013

Fonte: Censo Escolar 2013

O número de ingressos por processos seletivos nos cursos de graduação a distância representa trinta e nove por cento do número total de alunos que efetivaram as matrículas nos cursos de graduação. O maior número de ingressos nos cursos de graduação a distância está na região sudeste, porém há uma expressiva quantidade nos estados do nordeste, conforme tabela do Censo Escolar de 2013, a seguir:

Região / Instituições	Ingressos					
	Processo Seletivo e Outras Formas		Processo Seletivo		Outras Formas	
	Graduação Presencial	Graduação a Distância	Graduação Presencial	Graduação a Distância	Graduação Presencial	Graduação a Distância
Norte	38.298	3.745	36.067	2.680	2.231	1.065
Nordeste	148.558	19.367	133.280	17.586	15.278	1.781
Sudeste	428.712	186.775	353.702	155.948	75.010	30.827
Sul	135.397	259.255	111.980	252.054	23.417	7.201
Centro-Oeste	57.292	46.263	52.059	45.852	5.233	411
Brasil	808.257	515.405	687.088	474.120	121.169	41.285

Tabela 2 - Número de Ingressos por Processos Seletivos, nos Cursos de Graduação Presenciais e a Distância, segundo as Regiões Geográficas - 2013

Fonte: Censo Escolar de 2013

No bojo do movimento de oferta de EaD para atender às transformações socioculturais decorrentes das mudanças que a globalização econômica e novas formas de produção e gestão, um aspecto que não pode ser ignorado é a tensão entre público e privado. A expansão da rede privada de educação na modalidade de EaD é digna de nota no que representa sua participação na disputa pelo mercado. Os dados do MEC/INEP sobre o número de instituições segundo o vínculo administrativo mostram que as IES públicas cresceram 400%, entre 2002 e 2012, e as IES privadas tiveram uma taxa de crescimento superior, chegando a uma taxa de 677,8%.

Destes dados emergem uma indagação: Qual é a demanda e a oferta da modalidade de EaD para formação de professores. Este será objeto do próximo tópico.

3 Formações de professores e, de modo específico, formação de Professores para a EaD, decorridos 10 anos da Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996

A formação de professores no Brasil iniciou-se no final do século XIX com a fundação das Escolas Normais, porém não se propõe a fazer o histórico da formação dos professores, por não ser objeto deste texto. Todavia, faz-se necessário focalizar-se na formação docente, após a Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), pois é a que está em vigor. De acordo com o artigo 62 desta LDB, todos os docentes deveriam ter formação de nível superior para ministrar as aulas para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Os docentes e instituições deveriam ajustar-se às novas normas em dez anos. Passados mais de dez anos (1996-2007), como se apresentava o quadro de formação dos professores brasileiros? Para responder esta indagação buscaram-se dados com base no Censo Escolar de 2009, os quais são apresentados na Tabela 3, a seguir:

Etapas de Ensino	Total	Ensino Fundamental		Nível Médio				Nível Superior					
				Médio Normal ou Magistério/Magistério Indígena		Ensino Médio		Possui curso com Licenciatura		Possui curso sem licenciatura		Possui curso com e sem licenciatura	
		Número	%	Número	%	Número	%	Número	%	Número	%	Número	%
Educação Infantil	369.698	4.968	1,34	152.567	41,27	34.435	9,31	166.434	45,02	6.141	1,66	5.153	1,39
Creche	127.657	2.508	1,96	51.773	40,56	14.422	11,30	55.175	43,22	1.950	1,53	1.829	1,43
Pré-Escola	258.225	2.591	1,00	105.191	40,74	21.504	8,33	120.956	46,84	4.516	1,75	3.467	1,34
Ensino Fundamental anos iniciais	721.513	4.137	0,57	228.699	31,70	46.594	6,46	423.847	58,74	14.288	1,98	3.948	0,55
Ensino Fundamental anos finais	783.194	3.306	0,42	116.811	14,91	48.382	6,18	591.970	75,58	18.081	2,31	4.644	0,59
Ensino Médio	461.542	361	0,08	17.807	3,86	21.896	4,74	400.848	86,85	18.195	3,94	2.435	0,53
Educação Profissional	58.898	40	0,07	513	0,87	6.369	10,81	34.317	58,27	17.257	29,30	402	0,68

Tabela 3: Número de Professores da Educação Básica por Escolaridade - Brasil – 2009

Fonte: Censo Escolar de 2009

A Tabela 3 extraída do Censo Escolar Brasileiro de 2009, apresenta a escolaridade e a formação dos professores distribuídos em todos o país, por zonas urbana e rural, que lecionam para alunos de todas as redes de ensino. Os dados mostram que existe um total de 1.895.853 docentes com nível superior completo, o que corresponde a 68,2% do total de professores que lecionam em todo o Brasil. Do total de docentes graduados 1.815.425 (96%), possuem licenciatura, formação adequada para atuar na educação básica, segundo a LDB 9394/96 vigente. Porém o número de professores que necessitam completar a formação mínima (licenciatura) para exercer a docência na educação básica, é de 884.874, o que corresponde a 32%. Nesse contexto, ganham força no Brasil as licenciaturas a distância para ampliar o acesso daqueles que não tem condições de frequentar o ensino presencial.

Três expressões emergem desse artigo, quais sejam: (i) EaD como modalidade educacional e (ii) ocorrência da mediação didático-pedagógica, na EaD, via tecnologias da informação e comunicação e (iii) atividades educativas de professores e estudantes em lugares e tempos diversos. Não menos importantes são os arranjos organizacionais e administrativos propícios a efetivação desta modalidade de educação. Eis o que diz a pesquisadora da Fundação Carlos Chagas, Bernadete Gatti:

“[...] a educação a distância passou a ser um caminho muito valorizado nas políticas educacionais dos últimos anos, justificada até como uma forma mais rápida de prover formação, pois, pelas tecnologias disponíveis, pode-se flexibilizar os tempos formativos e os alunos teriam condições, quando se trata de trabalhadores, de, em algumas modalidades de oferta, estudar nas horas de que dispõem, não precisando ter horários fixos, o que permitiria compatibilização com diversos tipos de jornadas de trabalho. A educação a distância ou a mista (presencial/a distância) tem sido o caminho mais escolhido para a educação continuada de professores pelas políticas públicas, tanto em nível federal como estadual e municipal.” (Gatti, 2008: 65)

Segundo Giolo (2010: 1274)

“[...] o equacionamento do ensino obrigatório, no Brasil, não poderia ocorrer sem considerar o elemento docente. Havia um exército de professores sem formação adequada, especialmente os que atuavam em lugares tradicionalmente esquecidos pelas políticas públicas e pelo desenvolvimento econômico. Como atingi-los rápida e massivamente? É em função disso que foram feitos, por parte do Estado, os primeiros movimentos para implantar redes de educação a distância.” (Giolo, 2010: 1274)

O afirmado pelos autores Gatti (2008) e Giolo (2010), nos parágrafos anteriores, induzem a verificar que pressupostos deveriam – nos termos do prescrito e não do concretizado – ser os

pressupostos subjacentes às propostas de formação de professores em cursos de EaD, ou seja:

- Que para ampliar o acesso à informação é necessário facilitar o acesso às novas tecnologias para colocá-las a serviço da construção de conhecimentos.
- Que a mediação docente exige por parte do educador, ao mesmo tempo, compreensão do fenômeno educativo e do processo ensino-aprendizagem, além de domínio da relação conteúdo-método do campo do conhecimento ao qual se dedica e conhecimentos e habilidades para o uso das novas tecnologias na direção da eficiência e eficácia do que se propõe que os alunos aprendam.

O ensino mediado por meio das novas tecnologias pressupõe conhecimentos técnicos avançados, que serão utilizados de acordo com o processo produtivo e interesses econômicos e políticos. Diante deste pressuposto, indaga-se como anda, no país, a oferta de cursos para formação de professores de EaD. Vale lembrar que os estudos acadêmicos na área de EaD, ainda estão dando os primeiros passos, principalmente quando se busca pela oferta de cursos de formação de professores para atuar nessa modalidade de ensino.

A imbução do propósito de conhecer as instituições que ofertam cursos de Formação de Professores para a Educação a Distância, no primeiro semestre do ano de 2015, fez-se uma consulta, utilizando o buscador de pesquisas de internet Google, com as palavras chaves: curso, formação de professores, para EaD. Encontrou-se, em andamento, apenas o curso de formação de professores para a EaD no Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) no Campus Serra. Apesar de o curso não ser ofertado para o público externo, visa à formação dos professores que lecionarão nos cursos EaD para o público interno do IFES.

4 Considerações Finais

O texto apresentou o cenário atual da demanda de Formação de Professores para lecionar na EaD no Brasil. Após a crise estrutural do capitalismo no século XX, várias transformações foram observadas na sociedade. Tais transformações pressionam pela exigência de mudanças na formação humana. As políticas educacionais pautadas nos pressupostos neoliberais e subsidiadas em suas definições e financiamento por organismos internacionais remetem a uma estreita vinculação entre educação e mundo produtivo. Nesse contexto, os cursos de Educação a Distância expandem o número de vagas e a procura por esses cursos aumenta no Brasil.

Percebe-se pelo número de professores que necessitam completar a formação mínima (licenciatura) para exercer a docência na educação básica no Brasil (32%) que as exigências propostas pela LDB 9394/96 ainda não foram cumpridas. A EaD foi a modalidade utilizada para a expansão da formação dos professores para as mais diversas licenciaturas. No primeiro semestre de 2015 foi encontrado apenas um curso de formação de professores para trabalhar com a modalidade em EaD em andamento, o que demonstra a necessidade de investimento em cursos com esta finalidade.

5 Referências

- Alves, L. (2011). *Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo*. http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf. (Acessível em: 24 jun. 2014).
- Araújo, J. C. S., Freitas, A. G. B., & Lopes, A. P. C. (2008). *As Escolas Normais no Brasil: do império à república*. Campinas (SP): Alínea.
- Brasil. (2005). *Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005*. Regulamenta o artigo 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez. 2005. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2005/Decreto/D5622.htm. (Acessível em: 24 jun. 2014).
- Brasil. Ministério da Educação. (2009). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Sinopse Estatística da Educação Básica/Censo Escolar 2009*. Brasília: MEC/INEP.
- Brasil. Ministério da Educação. (2013). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Sinopse Estatística da Educação Básica/Censo Escolar 2013*. Brasília: MEC/INEP.
- Coordenação de Desenvolvimento de Pessoal de Nível Superior. *Banco de Teses da CAPES*. <http://bancodeteses.capes.gov.br/>. (Acessível em: 12 out. 2014).
- Gatti, B. A. (2008). Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, 13(37). <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>. (Acessível em 23 de mar. de 2015).
- Gatti, B. A. (2010). Formação de Professores no Brasil: características e problemas. *Soc., Campinas*, 31(113), 1355-1379. <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. (Acessível em 23 de mar. de 2015).
- Giolo, J. (2010). Educação a Distância: tensões entre o público e o privado. *Educação e Sociedade, Campinas*, 31(113), 1271-1298. <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/12.pdf>. (Acessível em 23 de mar. de 2015).
- Instituto Federal do Espírito Santo – Centro de Referência em Formação para o Ensino a Distância. *Formação de Professores para EaD*. <http://cead.ifes.edu.br/index.php/cursos/extensao/formacao-de-professores-para-ead.html>. (Acessível em 15 out. 2014).
- Melillo, K. M. C. F. A. L., & Kawasaki, T. F. (2013). Kit de primeiros socorros: um guia para professores que, repentinamente, passam a atuar na EaD. *Bolema[online]*, 27(46), 467-480. ISSN 0103-636X. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-636X2013000300009>. (Acessível em 15 out. 2014).
- Nagel, L. H. (Org.). (1986). *Avaliação, sociedade e escola: fundamentos para reflexão*. Curitiba: Secretaria de Estado de Educação do Paraná.

- Nogueira, M. A., & Nogueira, C. M. M. (2004). *Bourdieu e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Silva, M. A. (2006). Globalização Econômica, Desigualdade e Currículo. In *Anais III Colóquio lusobrasileiro sobre questões curriculares. Globalização e (des) igualdades: os desafios curriculares* (pp. 1-26). Braga – Portugal.
- Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação (ANPED)*, (13).

Comunidades de aprendizagem e emancipação profissional: *Que desafios?*

Isabel Sandra Fernandes

Instituto de Educação, Universidade do Minho
isabelsandrafernandes@gmail.com

Resumo - As políticas (inter)nacionais e a literatura especializada nas áreas da educação, da formação de professores e do desenvolvimento organizacional sublinham há décadas a importância da colaboração interpessoal e interorganizacional nos processos de formação e desenvolvimento. Advoga-se a criação e o desenvolvimento de redes, parcerias e comunidades, mas escasseia a problematização crítica destes fenómenos, designadamente em termos dos valores e interesses que servem, das lógicas e das dinâmicas de poder que (não) legitimam, e das suas potencialidades e limitações na promoção de sociedades mais críticas, humanistas, dignas, justas e emancipatórias.

A comunicação visa apresentar resultados de um estudo de caso em que se problematiza o potencial emancipatório de uma comunidade de aprendizagem que integra professores da escola e da universidade, criada na Universidade do Minho, em 1997, por Flávia Vieira (Coord.): o GT-PA (Grupo de Trabalho Pedagogia para a Autonomia). Os dados ilustram alguns dos desafios (inter)pessoais, organizacionais, pedagógicos, identitários e sociopolíticos que professores e formadores de professores têm atravessado ao longo da sua história de pertença ao Grupo.

Apresentar-se-ão, ainda, alguns desafios manifestados pelos coordenadores de dez outras comunidades de aprendizagem em Portugal que envolvem igualmente a parceria universidade-escola, entre outras.

Palavras-chave: Comunidades de aprendizagem interorganizacionais; autonomia; emancipação
